

UNIVERSIDAD ANDINA SIMON BOLIVAR SEDE ECUADOR

AREA DE LETRAS

MAESTRIA EN ESTUDIOS DE LA CULTURA
MENCION DIASPORA AFROANDINA

TESIS:

LOS DESAFÍOS DE LA INTERCULTURALIDAD COMO UNA
APUESTA POLÍTICA Y EPISTÉMICA AL INTERIOR DE LAS
PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA

LUCY SANTACRUZ BENAVIDES

2006

Al presentar esta tesis como uno de los requisitos previos para la obtención del grado de magíster de la Universidad Andina Simón Bolívar, autorizo al centro de información o a la biblioteca de la universidad para que haga de esta tesis un documento disponible para su lectura según las normas de la universidad.

Estoy de acuerdo en que se realice cualquier copia de esta tesis dentro de las regulaciones de la universidad, siempre y cuando esta reproducción no suponga una ganancia económica potencial.

Sin perjuicio de ejercer mi derecho de autor, autorizo a la Universidad Andina Simón Bolívar la publicación de esta tesis, o de parte de ella, por una sola vez dentro de los treinta meses después de su aprobación.

Lucy Santacruz Benavides
Noviembre 14 de 2005

UNIVERSIDAD ANDINA SIMON BOLIVAR SEDE ECUADOR

AREA DE LETRAS

MAESTRIA EN ESTUDIOS DE LA CULTURA
MENCION DIASPORA AFROANDINA

TESIS:

LOS DESAFÍOS DE LA INTERCULTURALIDAD COMO UNA
APUESTA POLÍTICA Y EPISTÉMICA AL INTERIOR DE LAS
PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA

LUCY SANTACRUZ BENAVIDES

TUTORA:

CATHERINE WALSH

Quito, enero de 2006

ABSTRACT

Esta investigación se pregunta fundamentalmente por las formas en las que la interculturalidad puede llegar a construirse como una apuesta política y epistémica dentro de las prácticas de educación alternativa, alternativas a la educación formal o a la educación desde los parámetros estatales. Para este fin realizo un recorrido crítico que permite ubicar el lugar la educación, por un lado como escenario de reproducción de las ideologías dominantes y, por otro lado, como escenario de disputa entre los movimientos sociales indígenas y afros en Colombia. De esta manera lograremos mirar las tensiones y conflictos de la educación desde una perspectiva monocultural, planteada en la construcción de la identidad nacional colombiana, y en segundo lugar una perspectiva política de la cultura, desde las propuestas de etnoeducación de los movimientos sociales en Colombia. Ello brindará las herramientas de análisis, sobre las articulaciones donde se encuentra ubicada la educación y la cultura como un escenario de disputa.

En este contexto se ubicara la educación frente a la relación entre Cultura, Poder y Conocimiento, donde la interculturalidad plantea nuevos escenarios de articulación, escenarios de posicionamiento político y epistémico. Para esto último me referiré a una experiencia concreta en el Valle de Sibundoy, al sur occidente colombiano, donde la Escuela Ambiental Panamazonía, se erige como estrategia política en la formación de nuevos sujetos sociales alrededor de lo ambiental, proponiendo la articulación de sistemas de conocimiento dentro del transepto pacífico, andes, amazonía.

Esta investigación se inscribe desde una perspectiva crítica de la Antropología, buscando enriquecerse con planteamientos académicos y políticos de los Estudios Culturales y de la Pedagogía Crítica.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción

¿Del concepto de cultura a epistemologías fronterizas? Hacia la definición de un nuevo lugar de enunciación..... 7

Capítulo I

El papel de la educación en la construcción de las identidades nacionales.....24

1.1 Elementos de construcción de la identidad nacional en referencia con las políticas educativas en Colombia.....25

1.2 Entre evangelización y educación, la entrada de los capuchinos en el Valle de Sibundoy37

Capítulo II

El lugar de la historia y la memoria en la construcción de identidades étnicas y los proyectos de la etnoeducación..... 49

Capítulo III

La interculturalidad y la búsqueda de nuevos sujetos y políticas identitarias en experiencias de educación alternativa..... 64

3.1 Tejidos Míticos e Históricos de la Región Panamazónica.....66

3.2 La Escuela Ambiental Panamazonía.....77

3.3 ¿La perspectiva panamazónica una propuesta de tejido intercultural?.....94

Reflexiones Finales..... 103

Bibliografía

INTRODUCCIÓN

¿DEL CONCEPTO DE CULTURA A EPISTEMOLOGÍAS FRONTERIZAS?

Hacia la definición de un nuevo lugar de enunciación

Este trabajo y muchas de las lecturas realizadas en el curso de esta maestría me llevaron al cuestionamiento sobre mí hacer, como mujer, como compañera de un proceso y fundamentalmente cuestionaron el lugar de mi práctica como académica, como antropóloga. Plantee hacer esta investigación “desde adentro”¹, desde la reflexión colectiva, sin embargo, los espacios y tiempos que se tejen en el interior de los escenarios comunitarios, con los que intento dialogar, no se logran acompasar con las perspectivas de un trabajo académico planeado desde un esquema de pensamiento formal, desencuentro que básicamente se da desde las limitaciones de tiempo, generando interferencias que obstruyen el hacer colectivo. El artificio de la investigación me ubica, entonces, en un no lugar dentro de la comunidad y dentro del proceso. Es así, como hoy animada por la lectura de algunos y buscando resolver mi locus de enunciación, reconozco la construcción teórica como práctica en si misma, útil en el desarrollo de una perspectiva crítica donde la producción académica no es neutral y contribuye a dilucidar los posibles caminos de transformación en la complejidad analizada y el interés proyectado. Es desde este lugar desde donde repensaré el proceso de la Escuela Ambiental Panamazonía, una experiencia de educación ambiental donde los espacios cotidianos de vida son escenarios vitales de su pedagogía, donde se aprende haciendo y se hace aprendiendo. La referencia a esta experiencia recoge mi participación en ella, lo que me permite poner en diálogo su práctica pedagógica con planteamientos de la pedagogía

¹ Uso el término “desde adentro” para referirme un tipo de investigación que no se piensa ajena o neutral al problema analizado, sino que por el contrario establece un vínculo de compromiso con los procesos a los cuales se acerca, de manera tal que la investigación se proyecte dentro de los intereses y expectativas de los procesos buscando contribuir en la generación de una reflexión colectiva, en este sentido el objeto de investigación se convierte en un sujeto en la interacción.

crítica, que a su vez animará la reflexión sobre la educación formal, de la cual soy producto, y donde se ubica el ejercicio que hoy construyo.

Por esta razón quise iniciar planteando esta pregunta: ¿Del concepto de cultura a epistemologías fronterizas?, en tanto me permite hacer explícito mi lugar de enunciación como eje problemático presente en el desarrollo de esta investigación. He puesto un énfasis en el concepto de Cultura, por la centralidad atribuida al mismo en los marcos disciplinares de la Antropología. No es en este momento mi interés mostrar la multiplicidad de vertientes teóricas que han dado contenido a tal concepto, ni ahondar en el desarrollo del mismo, por el contrario pretendo ubicar el problema de la cultura al interior de una de las tensiones fundamentales que orientan este trabajo, me refiero a la relación entre poder y conocimiento.

La investigación que aquí presento centra su análisis en la educación como lugar de articulación del sistema capitalista, donde la relación entre poder y conocimiento nos permite evidenciar, por un lado, escenarios de estructuración del sistema, y por otro, lugares de tensión y conflicto entre las subjetividades en juego. Tensiones que generan a su vez espacios de contradicción, posibles lugares de transformación que dentro del marco de esta investigación estará dado por la exploración del concepto de interculturalidad, en tanto herramienta analítica y epistémico al interior de lo que podría ser una práctica de educación alternativa o de alternativa a la educación. Me referiré en el curso de este trabajo al término episteme, epistémico y epistemología, como formas de pensamiento, o sistemas de conocimiento, no enmarcados necesariamente en los esquemas del pensamiento occidental, de manera crítica a tales márgenes y por fuera de

los cánones de la razón, como se explica más adelante en esta introducción así como en el argumento desarrollado en el tercer capítulo.

La cultura en este contexto se encuentra en el medio de una de las contradicciones fundamentales entre las estructuras y los sujetos, tanto como determinación histórica así como lugar de tensión y conflicto. La cultura ha sido utilizada para la clasificación de aquellos individuos o grupos con prácticas de vida distintas, y en otro sentido, en tanto la cultura se representa como las normas y conductas “correctas” responsabilidad del aparato institucional educativo, esta última calificada por Giroux², como parte del discurso educativo conservador, donde la diferencia es marcada por las faltas o excesos de algunos frente a otros³. Dos sentidos del uso del concepto de cultura donde se marca una “alta cultura” y las “culturas populares”, la primera donde se encuentran condensadas las expresiones de una “vida refinada”, de “las letras”, de “las artes”, en referencia por supuesto a las expresiones de vida occidental, europea; y el segundo sentido donde se encuentran las culturas exóticas, donde se ubica el folclor; estas últimas encomendadas a la antropología como disciplina capaz de interpretar, de traducir tal extrañeza a los esquemas de pensamiento racional. Estos dos usos de la cultura en sentidos distintos, siguiendo a Wallerstein⁴, nos muestra cómo “la construcción misma del concepto se convierte en un campo de batalla ideológica de los intereses opuestos al interior del sistema- mundo” (1999:171).

² Henry Giroux, *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires – Madrid, Amorrortu editores. 2003

³ “El discurso educativo conservador presenta a menudo una visión de la cultura y el conocimiento en que ambos se abordan como partes de un depósito de artefactos constituidos como cánones (...) para este enfoque el concepto de diferencia se convierte en la aparición negativa del “otro”” (Giroux, 2003:177-178)

⁴ Immanuel Wallerstein, *La cultura como campo de batalla ideológico del sistema mundo moderno*, Bogotá Colección Pensar. Universidad Javeriana Instituto Pensar. 1999

Una primera contradicción entre un tipo de “alta cultura” y unas “culturas” subordinadas que nos permite trazar una ruta argumentativa frente al problema de la educación, como garante por un lado, de un proyecto monocultural, posteriormente desde un posicionamiento multicultural y finalmente desde lo que proponemos como intercultural; lo que define en el curso de esta investigación tres momentos, correspondientes al desarrollo de tres capítulos. *En un primer momento*, me propongo el seguimiento a las políticas educativas en Colombia, que nos permitirá mostrar cómo en el ideario político nacional se construyen estructuras de larga duración, lugares de reproducción de la ideología dominante, donde se legitima la preeminencia de una Cultura sobre otras; esto en el hacer de la educación representa la permanencia de un sistema de conocimiento como único válido, además de fundar un orden social jerarquizado. *En un segundo momento*, haremos alusión a la tensión entre el sistema educativo oficial, vocero de la “alta cultura” y la expresión de “diversidad cultural” planteada por los movimientos sociales, quienes vienen desarrollando propuestas educativas que buscan transformar en alguna medida el sistema educativo nacional; este segundo momento, nos permitirá problematizar la educación como escenario de conflicto de los movimientos sociales afro e indígenas, en una perspectiva *política de la cultura*, donde la diferencia se construye y negocia; espacio donde entran en juego, a su vez, maquinarias estatales y transnacionales en una perspectiva multiculturalista, que genera nuevas tensiones y contradicciones a la propuesta política y cultural de los movimientos sociales.

La cultura en este sentido ha sido un concepto fundamental en la marcación de la diferencia tanto en las representaciones oficiales, del Estado, como de los movimientos sociales, que dentro de la perspectiva de análisis de las ciencias sociales, es decir dentro de un régimen de poder y conocimiento, han construido formaciones discursivas

generadoras de verdad frente a la marcación del “otro” como “culturalmente distinto”. Tal perspectiva de análisis ha depositado en los estudios antropológicos herramientas del colonialismo y es aquí donde quiero plantear un nuevo lugar de enunciación, donde tales espacios llamados culturales no son ya objeto de análisis, del conocimiento por el conocimiento, sino que constituyen escenarios de pensamiento y acción, que permiten indagar posibles formas de transformación del sistema. Es decir, existe un *para que* explícito en el acercamiento a tales espacios, que en esta investigación está orientado hacia una perspectiva crítica de la educación, buscando perfilar una alternativa a la educación, donde la articulación entre distintas formas de pensamiento construya sentidos de vida más profundos, en un camino que he querido llamar intercultural⁵.

En la pregunta inicial planteada en esta introducción hago un paralelo entre la noción de “cultura” y “epistemologías fronterizas”, porque esta última propuesta por Mignolo⁶, nos permite realizar un desplazamiento tal que ubica estos sistemas de pensamiento de manera paralela al canon adjudicado al pensamiento occidental o científico. La epistemología como sabemos ha sido considerada como una rama de la filosofía que se ocupa de la definición de cuál saber es válido y de cuál saber no, de acuerdo a la evaluación de los criterios que definen los tipos de “conocimiento posible” y el grado en el que cada conocimiento resulta “cierto” (Osorio, 1998: 1)⁷. División fundamental, en el desarrollo de la filosofía de la ciencia, entre un tipo de “conocimiento científico” y un

⁵ Es así como podríamos ubicar este trabajo desde una perspectiva crítica a la antropología, alimentada por líneas de pensamiento de los Estudios Culturales (Mignolo, Walsh, Hall, entre otros) y en diálogo con los desarrollos de la pedagogía crítica (Giroux y Freire)

⁶ Walter Mignolo, *Historias Locales/ Diseños Globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*, Madrid, Ediciones Akal. 2003

⁷ Francisco Osorio, *Qué es Epistemología*. Chile, Universidad de Chile, 1998.

“conocimiento del sentido común”, lugar donde fueron cimentados los parámetros del conocimiento científico, como canon universal del conocimiento⁸.

Tal división del conocimiento debe en sí misma generarnos sopechas, es una clasificación del conocimiento que se constituye como artefacto del poder, como argumenta Laclau⁹:

El discurso del sentido común, la doxa, es presentado como un sistema de engañosas articulaciones en el que los conceptos no aparecen ligados por relaciones lógicas inherentes a los mismos, sino simplemente por lazos connotativos o evocativos que la costumbre y la opinión han establecido entre ellos. (Laclau, 1978:1).

Argumento que permite dar un estatuto de verdad al conocimiento científico adjudicando un poder inherente a su hacer, poder que negativiza y desconoce todo tipo de saber por fuera de su canon. La supuesta neutralidad y universalidad del conocimiento científico “marca la imposición de un punto de vista puramente racionalista” (Balibar, 1977:15)¹⁰.

Si desmitificamos y antropogizamos el lugar de producción del conocimiento occidental, su imbricación política, económica y social, si desplazamos el lugar de articulación de la epistemología desde la filosofía occidental, hacia otras formas de pensar, hacia otras lógicas, hacia otros ordenes de vida, encontramos una multiplicidad de sistemas de pensamiento, de *epistemes* que no funden su ser en la razón. Como argumenta Foucault¹¹,

⁸ A partir de Platón la epistemología adquiere un papel fundamental en la división del saber, entre el conocimiento del sentido común y los conocimientos científicos, Platón argumenta la existencia de un mecanismo de acceso a la verdad, negativizando los conocimientos desarrollados por fuera de tales parámetros formales. En este sentido la epistemología “tiene por objeto inmediato los problemas de las ciencias”, de cómo son sus estatutos teóricos, sus presupuestos, el sentido de validez de sus juicios, y su alcance en la problemática de sus aplicaciones en la sociedad (Hoyos, 1980:49). Perspectiva que encuentra su lugar de mayor impacto en el positivismo de Comte, donde la epistemología consiste en el estudio de “grandes hechos lógicos”, procurando traer de ellos sus leyes más generales (Granotti 1980:23).

⁹ Ernesto Laclau, *Política e Ideología en la teoría marxista. Capitalismo, populism*, España, Siglo XXI editores, 1978

¹⁰ Etienne Balibar, *De Bachelard a Althusser. El concepto de “Corte Epistemológico”*. En: *La Filosofía de las Revoluciones Científicas. Teoría y Praxis*, México, Ed. Grijalbo, 1977

¹¹ Michael Foucault, *Las Palabras y las Cosas*, España, Editorial Planeta Agostini, 1984

la episteme constituiría entonces “el orden a partir del cual pensamos” (1984:7), la estructura subyacente, inconciente que delimita el campo del conocimiento (Ferreter, citando a Foucault: 958).

Es precisamente frente a este estatuto de la epistemología de las ciencias, donde se plantea la existencia de múltiples epistemologías, de sistemas de conocimiento, distintos a los márgenes racionalistas occidentales. Epistemologías “otras” que han sufrido el peso del colonialismo al ser negadas, perseguidas y desconocidas como formas de pensamiento no válido en la exploración y aprehensión del mundo, ubicados en una escala jerárquica, evolutiva como “no conocimiento” sino como “saberes”.

La noción de epistemologías fronterizas como lo llama Mignolo, se orienta hacia la consideración de estos espacios que han sido llamados “culturales” como verdaderos lugares de conocimiento, como sistemas de pensamiento y acción. La alusión de frontera que plantea el autor, nos previene hacia la calificación de tales escenarios de conocimiento local como “autenticidades”, lo que caería nuevamente en una perspectiva esencialista de la cultura. Por el contrario, las epistemologías fronterizas se caracterizan por su nacimiento en un lugar de conflicto sufrido por el colonialismo, una tensión que al mismo tiempo constituye el encuentro con la modernidad, donde la colonialidad constituye su cara oculta¹².

¹² “Mientras que por un lado se cantan, y se cantaron desde siempre loas a la cristianización, a la civilización, al progreso, a la modernización, al desarrollo (la cara de la modernidad), por otro se oculta, que para que todo ello ocurra es necesario la violencia, la barbarie, el atraso, la invención de la “tradicción”, el subdesarrollo (la cara de la modernidad) (...) la modernidad necesita de la colonialidad para instalarse, construirse y subsistir. (Mignolo, 2003:34-35)

En este sentido, la experiencia colonial nos permite ubicar un escenario de articulación de la diversidad, a través de la exploración de cómo se ha configurado la construcción del “otro”, y cómo desde este lugar de tensión y conflicto se abre un espacio creativo de toma de conciencia, donde las epistemologías fronterizas son la herramienta para el planteamiento de nuevos lugares de conocimiento. Siguiendo a Mignolo, podríamos decir que, “el colonialismo dio pie a “historias otras”, es decir, historias que salieron de la tiranía del tiempo lineal, del progreso y de la evolución” (2003:31), para convertirse ya no en objetos de estudio sino en espacios de pensamiento hacia la búsqueda de proyectos emancipatorios.

La investigación en este sentido mirará de manera crítica la estructuración del sistema educativo, -en tanto hago parte del mismo-, buscando evidenciar los lugares de tensión, las contradicciones generadas; donde las epistemologías fronterizas nos proveen de un nuevo campo interpretativo, tanto académico como político, lugar donde se intentará ubicar la construcción de una propuesta de educación alternativa, intercultural. Este constituirá el *tercer momento* presentado en esta investigación, donde recogeré algunos planteamientos frente a la interculturalidad desde el cruce y enriquecimiento de epistemologías diversas, un tipo de enfoque intercultural en el transepto que hemos llamado panamazónico, es decir pertenecientes al Pacífico, Andes y Amazonía, haciendo énfasis en la experiencia de la Escuela Ambiental Panamazonía.

La ruta planteada en esta investigación parte del supuesto de que necesitamos conocer las estructuras y articulaciones que constituyen una determinación histórica, para lograr evidenciar los puntos de quiebre o transformaciones a dichas condiciones dadas. El campo educativo se sostiene por una forma de estructuración del sistema donde se funden

“líneas fuerza” al interior de un tipo de ideología, perspectivas de pensamiento, que configuran un orden social de larga duración¹³. Siguiendo el planteamiento de Hall¹⁴ podríamos decir que las ideologías constituyen “sistemas de representación compuestos por conceptos, ideas, mitos o imágenes en los cuales los hombres y las mujeres viven sus relaciones imaginarias con respecto a las condiciones reales de la existencia” (Hall, 1998: 44). En el sistema educativo colombiano se teje una perspectiva ideológica que ha venido sufriendo transformaciones a lo largo del tiempo, configurando su fuerza histórica en un tipo de política de Estado.

Por esta razón partiremos en un análisis desde los discursos y representaciones oficiales frente a la educación desde el nivel nacional. La marcación de algunos hitos históricos nos permitirá mirar las distintas ideologías en juego que cruzan la perspectiva educativa. Las pretensiones políticas de construcción de identidad nacional ubican en el aparato educativo institucional un espacio estratégico de afirmación donde, como afirma Giroux, “el discurso es a la vez instrumento y producto del poder” (2003:176). Esto en una primera escala de análisis; sin embargo nos interesa mirar las tensiones surgidas en la localidad, siendo necesario mirar la historia particular de tal proceso en un espacio y tiempo específico, para esto tomaremos el contexto del Valle de Sibundoy¹⁵ y la llegada de los capuchinos, donde es clave la participación de la iglesia en el rol de la educación como política nacional.

¹³ Sin embargo no existe garantía de que tales estructuras de larga duración, expresadas en tendencias o lo que hemos llamado *líneas fuerza* constituyan la expresión fiel de un orden social preestablecido, son si determinaciones que en su interior tienen dinámicas contradictorias e incluso caóticas. En acuerdo con Hall: “Las estructuras exponen tendencias, que son líneas fuerza, de apertura y clausura, las cuales constriñen, moldean y por lo tanto determinan. Pero no pueden determinar en el sentido más duro de fijar absolutamente, de forma garantizada. Las personas no están irrevocablemente e indeleblemente adscritas a las ideas que deberían tener” (Hall, 1998: 34-35)

¹⁴ Stuart Hall, *Significado, representación, ideología: Althusser y los debates posestructuralistas*, España, Ed. Paidós, 1998

Las ideologías, como sistemas de representación, nos abren un espacio de análisis donde las estructuras median con las subjetividades, en tanto operan en la experiencia vivida. Las representaciones, como lo argumenta Giroux, se encuentran inmersas en artefactos “culturales”, situándose en todos los aspectos de la conducta y el pensamiento humanos, en este sentido, las ideologías tienen una cualidad activa definida por los procesos de producción, transformación, reproducción y cuestionamiento del significado (Giroux, 2003:118). En ellas se encuentra tanto la postura reproductora de las ideologías de dominación, como las posibilidades de conciencia crítica y de transformación de dichas estructuras dominantes. Cabe citar en extenso, las posibilidades analíticas y políticas de tratamiento de las ideologías dentro de una perspectiva de la pedagogía crítica.

La ideología es una construcción crucial para entender de qué manera los individuos y los grupos sociales producen, transforman y consumen significados. Como herramienta del análisis crítico, penetra por debajo de las formas fenoménicas del conocimiento y las prácticas sociales del aula y contribuye a situar los principios estructurantes y las ideas que median entre la sociedad dominante y las experiencias cotidianas de docentes y alumnos. Como construcción política, problematiza el significado y se pregunta por qué los seres humanos tienen un acceso desigual a los recursos intelectuales y materiales que constituyen las condiciones de la producción, el consumo y la distribución de ese significado. De manera similar, procura saber por qué ciertas ideologías llegan a prevalecer en determinados momentos y al servicio de qué intereses están. La ideología por lo tanto “alude” a la noción de poder acentuando las maneras complejas en que se producen las relaciones de significado y se lucha en torno de ellas. (Giroux, 2003: 138)

Si examinamos el curso de las tensiones y conflictos vividos en el campo educativo en Colombia, el momento de mayor transformación lo encontramos en la aparición de la etnoeducación, como parte del proyecto político de los movimientos sociales afrocolombianos e indígenas. Esta propuesta representa una mirada crítica a los parámetros de la educación oficial en Colombia, así como la toma de postura frente al

¹⁵ Ubicado en el departamento del Putumayo, al sur occidente colombiano, en el capítulo correspondiente

lugar estratégico de la educación en la formación de líderes dentro de un nuevo campo ideológico, donde la tradición y la memoria adquieren un valor simbólico fundamental para la lucha de estas “comunidades”.

En este escenario la discusión sobre “la diferencia” tiene una repercusión fundamental en el ámbito educativo, por un lado, por ser precisamente el aparato educativo el encargado de marcar la diferencia en negativo, frente a las pretensiones de construcción de identidades nacionales, y por otro, porque es desde su reivindicación donde los movimientos sociales indígenas y afros encuentran el posicionamiento de su lucha. Tal marcación de la diferencia podemos verla, siguiendo a Mignolo, como diferencia colonial, en tanto artífice del colonialidad para clasificar, controlar y jerarquizar. En palabras de Mignolo “la diferencia colonial consiste en clasificar grupos de gentes o poblaciones e identificarlos en sus faltas o excesos, lo cual marca la diferencia y la inferioridad con respecto a quien clasifica (Mignolo, 2003: 39).

La diferencia colonial es el dispositivo que reproduce un poder diferencial racializado, negando el valor epistémico de aquellos a quien clasifico como “otros”. La toma de conciencia de parte de los movimientos sociales, hace de la diferencia un lugar estratégico y de negociación, donde las “identidades culturales” van configurando un posicionamiento político de la diferencia frente a un escenario de lucha, de creación y de reivindicación, se trata según Mignolo, de “elecciones éticas y políticas, de toma de posición historiográfica y epistémica, al decidir qué conocimientos son necesarios frente a la hegemonía de saber, cuáles son los silencios que debemos descubrir, cuáles los principios que tenemos que seguir” (2003: 54).

se especifica en detalle su ubicación geográfica.

En este escenario la etnoeducación en Colombia, da un lugar fundamental a la historia y la memoria como herramientas que permiten la indagación de tales conocimientos y prácticas necesarios de reivindicar, fortalecer y recrear, como sustento político y epistémico de su proyecto. Historias y subjetividades constitutivas de su propia experiencia de vida, que en la práctica educativa estuvieron siempre presentes, como mediadoras de las representaciones reproducidas y de la producción de significados, espacios de mediaciones entre los contenidos curriculares, el maestro y su formación profesional, como también política y a su vez son mediados por el estudiante y su entorno de vida. Sin embargo, en este nuevo momento, adquieren un lugar de sutura en la apropiación y transformación de significados y representaciones.

Las identidades culturales son puntos de identificación, los puntos inestables de identificación o sutura, que son hechos dentro de los discursos de la historia y de la cultura. **No son una esencia sino un posicionamiento.** Así, siempre hay políticas de identidad, políticas de posición, que no tienen garantía total en una “ley de origen” trascendental y no problemática. (Hall, 199: 135)

La entrada de estas identidades culturales en el ámbito político nacional coincide con la emergencia del multiculturalismo a nivel global (Restrepo:2004)¹⁶, lo que tiene repercusiones tanto al interior de los movimientos sociales como dentro de las políticas de Estado; éste es un campo conflictivo, donde intereses económicos y maquinarias burocráticas se interponen en las posibilidades de transformación del sistema. La etnoeducación tiene así desarrollos múltiples, que van desde la agencia de los movimientos sociales al interior de experiencias de gran riqueza epistémica, hasta políticas de Estado manipuladoras de la diferencia.

Es necesario en este ámbito tener en cuenta distintos niveles de análisis que nos permitan mostrar la multiplicidad de experiencias como un abanico de posibilidades y riesgos frente a la emergencia de propuestas de educación alternativa. Por esta razón me referiré, por un lado a la etnoeducación desde los parámetros nacionales, es decir desde la discusión de políticas de Estado y el ingreso de los grupos afrocolombianos e indígenas en tales escenarios, y por otro lado, desde la referencia a experiencias de etnoeducación de las comunidades afro e indígenas del sur de Colombia.

Finalmente quisiera mencionar mi perspectiva frente a la interculturalidad como lugar de transformación del sistema educativo, o sustento de alternativas a la educación. Este es un concepto que nace hace aproximadamente veinte años, en referencia a la educación bilingüe indígena (Walsh, 2004:1)¹⁷, en el desarrollo de políticas educativas en México fundamentalmente. La interculturalidad en este contexto se ha pensado desde la relación entre las comunidades indígenas y la sociedad mestiza dominante, una relación unidireccional, donde la educación bilingüe busca estrategias de apertura a la utilización de las lenguas en la práctica educativa, lugar donde se referencia la interculturalidad como posibilidad pedagógica.

Sin embargo, la interculturalidad ha sido propuesta como estrategia de movilización social y cultural, más allá de tal referencia de interacción con la sociedad dominante, por el movimiento indígena ecuatoriano desde los años 90' como lo menciona Walsh¹⁸ citando a la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador CONAIE -.

¹⁶ Eduardo Restrepo, *Biopolítica y Alteridad: Dilemas de las Colombias Negras*, Popayán, Universidad del Cauca. 2004.

¹⁷ Catherine Walsh, *Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad*, México, Ediciones CEFIA-UIC-CGEIB, 2004

¹⁸ Catherine Walsh, *Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro*

El principio de la interculturalidad respeta la diversidad de pueblos y nacionalidades indígenas y demás sectores sociales ecuatorianos, pero a su vez demanda la unidad de estas en el campo económico, social, cultural y político, en aras de transformar las actuales estructuras y construir el nuevo Estado plurinacional, en un marco de igualdad de derechos, respeto mutuo, paz y armonía entre nacionalidades. (CONAIE 1997, citado por Walsh, 2005:3)

En esta referencia al movimiento indígena notamos como la interculturalidad hace parte de una voluntad política de articulación de las organizaciones y planteamientos desde los diferentes pueblos indígenas, integrando algunos sectores organizados, articulación que busca construir una propuesta que transforme el sentido del Estado, recuperando el sentido de lo propio como una exploración en sus esquemas de vida. Desde este nuevo lugar de conceptualización y concepción política de la interculturalidad podemos hablar, entonces, de un tipo de *interculturalidad epistémica*, como argumenta Walsh:

Dentro de la perspectiva y lucha sociopolítica actual, la atención va más bien hacia la intervención en los campos de marginalización y subalternización. Uno de estos campos es el del conocimiento. Aquí se evidencia la construcción de una nueva agencia o iniciativa indígena con relación al problema del saber, lo que podemos denominar una política epistémica en torno a la interculturalidad (la interculturalidad epistémica) dirigida a enfrentar y transformar los diseños coloniales que han posicionado el conocimiento de los pueblos indígenas como saber-no moderno y local, al frente de la universalidad y no-temporalidad del conocimiento occidental. (Walsh, 2004: 4)

Es así como la interculturalidad dentro de una perspectiva política y epistémica se orienta hacia la articulación de la agencia de grupos sociales organizados en torno al reconocimiento de una especificidad dentro de su concepción de vida y de conocimiento. La interculturalidad constituiría de esta manera el desarrollo de una perspectiva crítica frente a la educación como reproductora del saber poder colonial y abriría el espacio para la confluencia de conocimientos y prácticas diversas en un propósito colectivo, donde las diferencias no se funden en una unidad homogénea sino que por el contrario indagan en

desde la diferencia colonial, Duke, University Press, 2005

su especificidad y logran su posicionamiento particular alimentando la perspectiva política de su acción desde múltiples entradas.

La indagación sobre los distintos sistemas de conocimiento de las epistemologías fronterizas, como nuevos escenarios académicos, políticos y de pensamiento, buscan lograr un tipo de herramienta crítica frente al sistema educativo, que en palabras de Hall constituyen la “posibilidad de articulaciones entre grupos sociales, costumbres sociales y formaciones ideológicas, que *podrían* crear, como resultado, aquellas rupturas históricas o cambios que ya no encontramos inscritas o garantizadas por las propias estructuras y leyes del modo capitalista de producción” (Hall, 1998:34).

La interculturalidad sería entonces el principio rector dentro de la educación alternativa que permitiría la articulación de poderes locales, así como de conocimientos y prácticas heterogéneas, donde la cultura adquiere su real sentido, la cultura ya no como manifestación, sino como sistema de pensamiento, como lugar de conocimiento y en ese sentido, como posibilidad de articular e imaginar nuevas formas de vida, en un proceso de decolonialidad. Rastreamos entonces, expresiones de dominación y resistencia que conviven, se tensan y modifican mutuamente, en una lucha de sentidos, donde la educación constituye un escenario de disputa.

Para resumir, el problema central de esta tesis se pregunta por la relación entre cultura, poder y conocimiento, buscando desarrollar una mirada crítica a los procesos de construcción de identidades nacionales y étnicas donde la educación juega un papel fundamental; de tal manera, que nos permita evidenciar las articulaciones en juego, y desde ahí, ubicar un lugar alternativo que plantee a la educación un nuevo escenario

donde la interculturalidad adquiere sentido como postura política y epistémica. Para esto he dispuesto tres capítulos, el *primero* referido al papel de la educación en la construcción de las identidades nacionales, lo que nos permite ubicar el punto de partida de la educación como institucionalidad estatal reproductora de un saber poder colonial. El *segundo capítulo* referido a la etnoeducación y el rol de la memoria y la historia en un proceso de construcción identitario de los movimientos afro e indígenas, lo cual nos permite mirar una perspectiva política de la cultura, donde la educación es un escenario de disputa y conflicto entre el Estado y los movimientos sociales. Finalmente el *tercer capítulo*, hace referencia a la experiencia de la Escuela Ambiental Panamazonía, como una práctica pedagógica al margen de las disposiciones del Estado, permitiendo la formación de nuevos sujetos políticos, posicionados más allá de lo étnico, donde el cruce de epistemologías perfila las posibilidades políticas de la interculturalidad.

El desarrollo de estos tres capítulos tendrá un análisis desde distintos niveles, en el primer capítulo desde una mirada más desde lo nacional, buscando evidenciar un lugar de estructuración en las políticas educativas y los discursos identitarios de nación, preguntándose, a su vez, por la herencia de un proceso “singular” en el Putumayo con una especial relevancia de la iglesia y su proceso evangelizador. El segundo capítulo más desde los planteamientos políticos de los movimientos sociales a nivel estatal y en contraste con experiencias de poblaciones afro e indígenas del sur occidente colombiano. El tercer capítulo parte de un análisis local, de una experiencia específica, hacia el abanico de posibilidades de su planteamiento en una región propuesta como panamazónica. Estos múltiples niveles no buscan más que evidenciar la complejidad del problema alrededor de la educación y evidenciar algunos cruces y contradicciones donde es posible perfilar los argumentos de una educación desde la interculturalidad.

Metodológicamente el trabajo se encuentra desarrollado desde una cercanía a los procesos descritos, en primer lugar en el caso de la experiencia de la Escuela Ambiental Panamazonía, de la cual vengo participando desde hace dos años, y en segundo lugar desde el acercamiento a procesos organizativos afrocolombianos, en el caso de la narración de experiencias etnoeducativas afro. Por otro lado, la revisión bibliográfica, tanto teórica como histórica y etnográfica, así como la reflexión personal sobre mi participación dentro de los esquemas de la educación formal, permitieron complementar los hilos tejidos en estas páginas.

CAPITULO I

EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES NACIONALES

En este capítulo me propongo evidenciar los discursos y representaciones construidas alrededor de la educación en una relación estrecha con el proceso de definición identitaria del Estado Nación en Colombia. Para este fin me referiré en primer lugar a las maneras como esta llamada “identidad nacional” se reproduce en las políticas educativas mostrando las tensiones y cercanías con el rol de la Iglesia en la construcción de la nación. En segundo lugar quiero hacer referencia al paralelo existente entre evangelización y educación en el contexto el Valle de Sibundoy en el Putumayo¹⁹, mostrando cómo desde el ideario nacional se asigna un lugar de construcción del “otro” en la educación, reproduciendo un patrón de poder colonial.

De esta manera tendremos una primera cartografía de la educación en Colombia, desde la perspectiva nacional y local, dibujando un panorama complejo donde es posible identificar tanto las estructuras de larga duración, como las contradicciones generadas, que han ido configurando una percepción de “si mismo” y del “otro”, al interior de la identidad nacional, donde se hacen presentes subjetividades heterogéneas. Con esto último me refiero a la alusión de no garantía de las determinaciones históricas, planteadas por Hall (1998), es decir a la variabilidad existente y no predeterminada de las identidades emergentes en tales escenarios de tensión y conflicto. A pesar de que en este

capítulo mostraremos fundamentalmente los ejes de articulación de las estructuras que sostienen el sistema educativo, ello no quiere decir que las ideologías planteadas a nivel nacional constituyan garantía de las formas de expresión de las subjetividades en juego.

1.1 Elementos de construcción de la identidad nacional en referencia con las políticas educativas en Colombia.

Antes de iniciar con la reflexión centrada en la historia de la construcción de nación en Colombia quiero ubicar brevemente la relación entre Estado y nación, como una llave indisoluble donde la identidad nacional es el argumento de legitimidad de un régimen político, económico y social, articulado desde el aparataje institucional estatal. Es el lugar donde el Estado se llena de contenido y encuentra su capacidad de gobernabilidad desde una supuesta unidad cultural que como veremos será una de las tareas ha realizar del sistema educativo nacional ²⁰ . Tal Estado monocultural desarrolla políticas integracionistas, que finalmente invisibiliza o desaprueba la diferencia de grupos, necesariamente a su sistema, marginados como es el caso de los grupos indígenas y afros en Colombia.

La Nación constituye una construcción social que necesita examinarse desde la coyuntura, política, económica y tecnológica particular que le da vida, para el caso colombiano este

¹⁹ El Valle de Sibundoy se encuentra al sur de Colombia entre las montañas de Nariño y Putumayo, a 2.000 metros de altura, bajo la jurisdicción del Departamento del Putumayo. Lugar donde está localizada la Escuela Panamazonía, la cual analizare en el capitulo final

²⁰ Como expresa König, citando la perspectiva de Deutsch (1972) “la formación de la conciencia nacional y del nacionalismo depende de la extensión, intensificación y modificación del contenido de sus hábitos y posibilidades de comunicación como resultado (...) de una progresiva integración, (...) La formación misma de una conducta nacional es un proceso social elemental, (...) Deutsch concibe la nación como el producto de un desarrollo a largo plazo, como proceso paulatino de formación hasta alcanzar una “complementariedad” social consciente. El nacionalismo es concebido entonces como la ideología que tiende a forzar este proceso, mediante una comunicación más intensiva dentro de una colectividad que se identifica por compartir un idioma y una cultura”, (1988:28) proceso que como veremos en el caso del Putumayo fue completamente violento y construido haciendo uso de estrategias evangelizadoras.

proceso estará marcado por la transición desde un régimen colonial, por los proyectos independentistas y por la necesidad integracionista a los modelos europeos de gobierno. Ésta “comunidad política imaginada” (Anderson 1993)²¹ que constituye a la nación, genera un sentimiento aglutinador, que contiene una serie de características marcadoras de pertenencia a un grupo social, lo que podemos llamar *identidad nacional*., una identidad que buscará formar los referentes de la unidad nacional, donde escenarios conmemorativos, así como, el argumento cronológico de la historia nacional, representan elementos fundamentales de construcción identitaria, reproducidos en las instituciones educativas.

Por otro lado, la nación y los nacionalismos no pueden pensarse por fuera de los contornos de una formación política representada en los Estados, pues es desde este andamiaje institucional desde donde adquiere sentido la nación, como elemento legitimador y regulador de un régimen político, económico y social. El Estado como lo mencionan Castro y Guardiola²² es una,

Instancia central a partir de la cual son dispensados y coordinados los mecanismos de control sobre el mundo natural y social. Esa instancia central es (...) garante de la organización racional de la vida humana (...). El Estado es entendido de esta manera como la esfera en donde todos los intereses encontrados de la sociedad pueden llegar a una “síntesis”, de manera tal que resulta posible formular metas colectivas, válidas para todos (Castro y Guardiola, 1999: XXVIII).

“Síntesis” que realmente recoge los intereses de una clase social particular, la cual construye la utopía de una sociedad igualitaria, en el ideario de unidad nacional, sin embargo como veremos más adelante en estos primeros años de formación del Estado

²¹ Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas, Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993

²² Santiago Castro y Oscar Guardiola, *Geopolíticas del conocimiento o el desafío de “impensar” las ciencias sociales en América Latina*, Bogotá, Ed Universidad Javeriana Instituto Pensar, 1999

nación en Colombia, es explícito el interés de marcación de la diferenciación social, desde una estigmatización cultural de aquellos que no “alcanzan” a ser parte de la élite erudita, que asume la dirección de un país naciente. Procesos tales como el blanqueamiento cultural en un proyecto de mejoramiento de la raza, y de refinamiento de una sociedad mestiza son ejemplos del lugar de acción del aparato educativo, como herramienta en la construcción de la Nación.

Siendo así podríamos decir que la nación encierra los principios ideológicos que soportan, el aparataje estructural de funcionamiento del Estado. En este escenario la educación se presenta como institución privilegiada en la reproducción de una “tradicción inventada”²³ que sustenta la identidad nacional.

Los aparatos y tecnologías del Estado permiten la regulación de normas y conductas, dentro de un tipo de normalización de la sociedad, de disciplinamiento del tiempo y el espacio. Sin embargo, no podemos pensar los Estados como entes monolíticos, homogéneos, su formación es contradictoria. Como argumenta Hall, el Estado, “tiene diferentes maneras de acción y es activo a nivel de localizaciones muy diferentes. Es polinucleado y poldimensional” (Hall, 1998:30). Lo que significa que encierra esferas de acción de niveles dispares, donde las prácticas de los individuos como agentes activos dentro de la institucionalidad del Estado responde a concepciones ideológicas de múltiples vías.

²³ “Por “tradicción inventada” debemos entender una serie de prácticas regidas habitualmente por unas normas aceptadas explícita o tácitamente y por un ritual de naturaleza simbólica, que tratan de inculcar a partir de su reiteración constante determinados valores y normas de comportamiento, lo que automáticamente implica un vínculo con el pasado” (Eric Hobsbawm, *Inventando Tradiciones*. España Revista Historia Social No. 40, 2001

Foucault²⁴ prefiere llamar a este “conjunto de instituciones, procedimientos, análisis y reflexiones, cálculos y tácticas” (1981:25), expresiones de la gubernamentalidad, a partir de la crítica a la valoración de los Estados dentro de una concepción lírica como: “el frío monstruo que se alza frente a nosotros” y como crítica a su vez de la sobrevaloración del problema del Estado “que consiste en reducirlo a un cierto número de funciones” (Foucault 1981:25). Con ello el autor nos advierte frente a la penetración de las formas de gubernamentalidad al interior de prácticas de gobierno múltiples y que atañen escenarios diversos: “al padre de familia, al superior del convento, al pedagogo y al maestro en relación a los niños o a los discípulos” (Foucault 1981:13). Lo que nos permite pensar que el actuar de este patrón de poder colonial, inmerso en las formas de relacionamiento social por fuera de la regulación específica del Estado, es decir que más allá de los aparatajes institucionales y sus disposiciones legales, las formas de acción del poder que sustenta el Estado son incorporadas por los individuos y sus formas organizativas en escalas diversas.

Esto por supuesto nos da una perspectiva crítica frente a la formas de acción de la ideología que intentamos ubicar como dominante, dentro de las formas de reproducción estructural de la identidad nacional, ubicando por fuera de las leyes o políticas de Estado escenarios de conflicto y de formación de subjetividades. Lo que sitúa al problema de la educación más allá de las normatividad institucional e incluso por fuera de los escenarios escolares formales. A pesar de ello continuaré llamando estatales las disposiciones políticas frente a la educación, porque considero políticamente propicio establecer los espacios de reproducción del poder colonial al interior de una formación que se dice

²⁴ Michael Foucault, *Un Diálogo sobre el Poder*, Madrid, Editorial Alianza. 1981

moderna, donde sus múltiples expresiones actúan de manera integral y no dispersa en un sin número de individuos²⁵.

Por otro lado, Hall sostiene no encontrar al interior de los Estados un “carácter de clase inscrito” (1998: 30), sin embargo en la trayectoria política de Colombia las formas de gobierno del Estado estuvieron y están precedidas por una burocracia claramente clasista, racista y patriarcal. La élite gubernamental fue constituida inicialmente por una élite criolla que paulatinamente se transformo en una aristocracia tanto liberal como conservadora, dos tendencias, que conformaran los partidos políticos que se disputan el poder entre sectores poblacionales de derecha, más cercanos en estos primeros años de la nación, al poder eclesial y a todo el legado español, y por otro lado, desde un corte liberal preocupados por reafirmar la independencia frente al régimen colonial en un divorcio con el poder de la iglesia, impulsando en sus políticas una perspectiva modernizadora del Estado. Tendencias donde la educación fue cimentando las bases de legitimidad de un tipo de “conocimiento erudito” que da fuerza y contenido a un patrón de poder colonial y a una estructura social jerarquizada²⁶.

²⁵ A pesar de ello no encuentro las posibilidades de transformación del sistema por un tipo de toma de poder del Estado, al contrario como plantearé en el capítulo referente a la interculturalidad, considero necesario la formación de poderes locales que transformen desde su articulación los determinantes históricos conformados por este régimen político estatal.

²⁶ Este tipo de Estado es caracterizado por Ossembach como *Estado Oligárquico* que para el contexto latinoamericano se concreta en tres aspectos principales, según la autora: “la secularización de la sociedad, la difusión de las corrientes de signo positivista y el lento surgimiento de las clases medias”, de acuerdo con Ossembach “la vida política hispanoamericana de este periodo (s. XIX) (...) se caracterizó (...) por una muy limitada representatividad política y una reducida base social de apoyo. Esta forma política es la que se ha venido denominando *Estado oligárquico*. La naturaleza del Estado oligárquico se define siempre como una unidad entre la clase económicamente dominante y el poder político, es decir, una forma de organización en la cual la sociedad política la constituye sólo la clase dominante. Por el contrario, el resto de la sociedad está prácticamente excluida” (Grabiela Ossenbach, *La instauración de los sistemas de instrucción pública en Hispanoamérica*, Madrid, Universidad a Distancia, 1998, pág, 132-133)

La movilidad social en la estructura de clases en Colombia a tenido múltiples transformaciones donde la educación como herramienta de reproducción social ha dado lugar a la marcación de una estratificación de corte evolutivo, esto es evidente en la transformación de los intereses de instituciones educativas en la promoción de currículos congruentes con las demandas de un mercado laboral, donde la ubicación social es estratégica en la asignación de un tipo de conocimiento “legítimo”.

Tal ordenamiento en los Estados han buscado una legitimidad ideológica en una perspectiva de conocimiento positivista²⁷, la “cultura del positivismo” como la llama Giroux (2003), constituye una herramienta ideológica central del colonialismo. Los discursos positivistas plantearon la inclusión de la población sumida en la “barbarie” por medio de la educación, una asimilación a la nación que les asignó un lugar subordinado. Ejemplo de esto son los discursos frente a la educación y el problema de la diferencia racial, étnica y de género que se plantean desde años muy recientes en la formación de la nación colombiana. Esta se evidencia en la cita que Pinilla²⁸ hace a Eugenio Gonzáles Mutis en 1897:

Si el hijo de padres sencillos e ignorantes se ve, por gracia del Estado, en contacto con los que pertenecen a la *clase distinguida* de la sociedad y adquiere conjuntamente con ellos los mismos conocimientos, llegará, por fuerza a avergonzarse de su familia y de su origen; los *odios de raza* y las más feroces pasiones se apoderarán de su alma, y en lugar de un ciudadano útil a su patria, habrá en él un enemigo del orden y partidario de la Revolución. Peores resultados produjo todavía la enseñanza obligatoria tratándose de *las mujeres*, pues imprudentemente recibían una instrucción para la cual encontraban humillantes todos los oficios que entre nosotros pueden desempeñar, y como no era mucha la virtud que se les

²⁷ Retomando el argumento de Marcuse citado por Giroux podemos decir que “el positivismo es una lucha contra todas las metafísicas, trascendentalismos e idealismos como modos de pensamiento oscurantista y regresivos. En tanto la realidad dada se comprende y transforma científicamente, y la sociedad se convierte en industrial y tecnológica” (citando a Marcuse (1964), Giroux, 2003: 68)

²⁸ Alexis Pinilla, *El Compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX*. Bogotá Universidad Pedagógica Nacional, 2003

infundía, al poco de salir de la escuela daban al traste con el pudor y se entregaban a la desvergüenza”. (Pinilla 2003:94)

La cita nos muestra una preocupación por mantener un orden social que asigna “su lugar” a los pobres, a los indígenas y negros, y a las mujeres; sectores poblacionales que para entonces no hacían parte del ideal de ciudadano que buscaba ponderar una clase social “distinguida”, estos últimos interesados en la educación como lugar de legitimidad del poder frente a un orden mundial, que encuentra en Europa y el pensamiento positivista el modelo a seguir. Es así, como desde la educación se hace una clara demarcación de los límites entre fracciones de clase, como argumenta Pinilla (2003) en su análisis, haciendo alusión al lugar de la educación en la Constitución política de 1886:

El proyecto político y educativo definido por las élites criollas a finales del siglo XIX y principalmente a partir de la Constitución Política de 1886 (... argumentaba que) la educación debería tratar de conservar estos límites orientando la formación de las elites dentro de las artes y las disciplinas liberales y capacitando a los sectores populares para el trabajo técnico y práctico (...) si bien se planteó la necesidad de crear un sistema educativo nacional, era difícil pensar en una escuela homogénea, en la medida en que la enseñanza debía responder a fines diversos y opuestos. (Pinilla 2003: 93 -94)

La clase, la raza y el género son ámbitos donde se van consolidando escenarios de reproducción de este patrón de poder, que siguiendo a Quijano podemos llamar colonial, en tanto clasifica y ordena a los individuos por sus faltas o excesos²⁹.

El momento político donde se ubican las referencias de Pinilla frente a la constitución de 1886 y las declaraciones posteriores de Mutis (anteriormente citadas), hacen parte del

²⁹ Uno de los ejes fundamentales de ese patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de raza, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo. Dicho eje tiene, pues, origen y carácter colonial, pero ha probado ser más duradero y estable que el colonialismo en cuya matriz fue establecido. (Aníbal Quijano, *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*, Argentina, Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000, pág 201)

periodo conocido como *La Regeneración*, comprendido aproximadamente entre 1880 y 1930 (Silva, 1989:61)³⁰. Este extenso periodo de hegemonía conservadora que otorgó un lugar fundamental a la Iglesia en la educación, recupera un orden institucional colonial, regresando el poder que la iglesia tuvo en periodos anteriores en el trabajo de evangelización en las misiones, como lo veremos más adelante para el caso de los Capuchinos en el Valle de Sibundoy.

La Constitución de 1886 fue promulgada por el gobierno de Rafael Núñez como una especie de corte deliberado con un pasado recurrente de gobiernos liberales, que se consideraba, por parte de los ideólogos conservadores, (Miguel Antonio Caro, Rafael Núñez, Monseñor Rafael María Carrasquilla) como una etapa de anarquía, de caos y de degeneración de la vida nacional. Desde una visión basada en las ideas del conservadurismo europeo. (Cárdenas 1993: 100 -101)³¹

Con esta carta constitucional se da inicio en Colombia con 50 años de hegemonía conservadora que intentará “remediar el caos” anterior causado por los liberales criollos vinculados a los procesos independentistas, en una fórmula de “*regeneración de la sociedad*”, donde la educación administrada por la Iglesia católica tendrá la tarea de “regulación de la vida colectiva” (Cárdenas 1993: 101). Esta pugna entre liberales y conservadores define un campo conflictivo entre élites que se dicen progresistas y élites vinculadas al poder eclesiástico. Disputa entre un poder laico y un poder pastoral³², que van definiendo a lo largo de la conformación del Estado nación colombiano una tensión entre partidos liberales y conservadores que dan lugar a ámbitos de la educación donde la doctrina cristiana y la doctrina de la ciencia positivista son complementarias.

³⁰ Renán Silva, *La Educación en Colombia 1880-1930*, Bogotá, Editorial Planeta Tomo IV, 1989

³¹ Miguel Eduardo Cardenas, *Modernidad y Sociedad Política en Colombia*, Bogotá, Ediciones Foro Nacional por Colombia, 1993

³² Siguiendo el planteamiento de Saldarriaga: “estas “matrices de racionalidad política”, la del *poder pastoral*, (de origen religioso, encarnado para nuestra sociedad en la Iglesia católica), y la del *poder político*, (progresivamente encarnada en las formas estatales), habrían aportado de modo conflictivo y a la vez complementario, sus tecnologías específicas de poder” (Oscar Saldarriaga, *Saber Pedagógico, sistema educativo e invención de lo social en Colombia (1870 - 1970)*. Bogotá, Universidad Javeriana. 2000: 331)

Como hemos visto la fuerte influencia de su pasado colonial marca los idearios de las nuevas naciones, que en su trayectoria intentan vincularse al ámbito internacional “moderno”. Me refiero a la herencia colonial del catolicismo representado en la presencia de la Iglesia y su influencia en el desarrollo educativo, y por otra parte a los presupuestos de los Estados modernos laicos, con una nueva doctrina dentro de la ciencia, inicialmente en los marcos de la influencia del positivismo en el pensamiento latinoamericano³³. En la educación se signa la estrategia de los Estados para fundar principios como la libertad, el orden y el progreso, sustento de la ideología liberal independentista. En esta primera fase se vive un proceso incipiente de secularización, donde las élites políticas liberales intentan afirmar su poder abriendo una brecha con el poder eclesiástico que tiene una fuerte estructura organizativa y legitimidad por su prolongada presencia colonial y su avanzado proceso evangelizador.

El ciudadano útil a la patria estará formado, entonces, por valores y conocimientos propios de su lugar en la estructura racial y de clase de una sociedad patriarcal. La educación pensada de manera diferencial para los grupos sociales será artífice de la mantención de las diferencias y exclusiones sociales, sin embargo como aparato ideológico del Estado promulgará el amor a la Patria, a Dios y a la Libertad como principios fundantes del ciudadano y de manera consecuente de la identidad nacional.

La concepción de ciudadano se ligaba a la de buen cristiano y los valores cívicos se equiparaban a las virtudes definidas por el catolicismo. En este contexto, el servicio a Dios se prestaba mediante el fortalecimiento del espíritu cristiano católico; el deber con la Patria se conseguía mediante la creación y consolidación de un

³³ Ver por ejemplo el pensamiento de Juan Bautista Alberdi. “Acción civilizadora de la Europa en las Repúblicas de Sud América”, en: Bases y Puntos de Partida para la organización política de la República Argentina, Jackson, Buenos Aires 2ed. 1946.

sentimiento nacionalista basado en el recuerdo emblemático de los próceres nacionales y los símbolos e iconografía que daban origen a la nación; por último, el servicio a la sociedad estaba relacionado con la capacidad productiva de los individuos y, por ende, con las posibilidades que el trabajo brindaba para el desarrollo técnico e industrial de la misma sociedad. (Pinilla 2003: 99)

A pesar de que esta disputa entre los poderes conservadores y liberales da cabida a una serie de reformas constitucionales, como la reforma de 1936, en el gobierno liberal de López Pumarejo, donde el Estado recupera la potestad de la educación y se defienden ideas como “la democratización de la vida nacional, por medio de la vinculación de los sectores populares a la producción, la política y la cultura moderna” (Cárdenas, 1993:112), el vínculo entre la iglesia y la educación se ha tejido de manera aún más profunda, en los esquemas de pensamiento que se reproducen en las aulas y demás actividades escolares formadoras de la identidad nacional, una estructura de pensamiento que podríamos llamar de larga duración.

Así por ejemplo símbolos constitutivos de esta identidad nacional como son la bandera, el himno nacional y una historia oficial sentada en la rememoración de los próceres de la independencia van configurando un tipo de Liturgia Civil, como es definida por Carreradamas³⁴. Esta necesidad de vidas ejemplares, a la manera como los santos católicos actúan, de ritualizaciones, de conmemoraciones, de mecanismos de permanencia de esta “tradicción inventada” muestra un nuevo tipo de doctrina y adoctrinamiento muy cercano a los esquemas cristianos que será impartido desde los púlpitos escolares.

³⁴ Haciendo referencia al culto a Bolívar en Venezuela, argumenta el autor: “El culto que debe rendirse a este Bolívar demócrata, revolucionario, moral y católico, hecho para el pueblo, requiere medios para su práctica, una suerte de liturgia de la religión civil de los héroes. Se explicará, o justificará, por la necesidad de dar curso a la expresión de los sentimientos populares en este campo, y por la conveniencia de encauzar, fomentar y reglamentar esa expresión, juzgada beneficiosa y necesaria para la salud cívica y moral del pueblo, ansioso de vidas ejemplares que den pautas de buen comportamiento y de superación en todos los

Así, en el decreto 491 de 1904, el cual reglamentó la Ley 39 de 1903 encontramos (...): “Artículo 58. Los cantos de las escuelas deben también contribuir al cultivo de estos sentimientos. Por tanto los niños cantarán todos los días, al terminar las respectivas tareas, el himno nacional colombiano. Artículo 59. La bandera nacional es por excelencia el símbolo de la Patria y los maestros deben acostumbrar a los niños a saludarla, descubriéndose ante ella como ante una cosa venerable y sagrada” (Decreto 491 del 3 de junio de 1904). (Pinilla 2003: 98)

Este tipo de ritualización y de reiteración simbólica es lo que siguiendo a Hobsbawm (2001) permite el establecimiento de una tradición inventada, el vínculo con un pasado adecuado que legitima una serie de cambios y permanencias deseadas en el proyecto nacional³⁵, un pasado que será reiterado tanto en la ritualización escolar como en su reconocimiento extramuros, como lo comenta Taboada³⁶ para el caso mexicano.

En México resulta evidente que no toda la población asiste a la escuela, pero ésta ha creado ciertas situaciones para que la mayor parte de los habitantes participen de la experiencia común de la nacionalidad. Me refiero a la ceremonia cívica extramuros del edificio escolar, cuya realización dispone de una estructura ritual que constituye un momento de elaboración de una conciencia de pertenencia a una Nación y a una historia particulares. (Taboada 1998:347)

El himno nacional, la bandera, el escudo, son símbolos patrios reiterados en cada uno de los eventos rituales, conmemorativos en las escuelas. De igual manera la cruz, las imágenes de la virgen y los santos, así como la oración diaria en el comenzar de la jornada constituyen expresiones de una identidad nacional que se construye desde escenarios oficiales que paulatinamente van adquiriendo fuerza como representaciones de una liturgia civil, para retomar el término de Carreradamas. Este cruce entre lo civil y lo eclesial da una singularidad al proceso de construcción identitario de la nación

órdenes de la vida” (Germán Carreradamas, *La huella tenaz de un fundado. El culto a Bolívar*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1987: 241)

³⁵ “Hace ya bastante más de un siglo que en las mayores ciudades del país se realizan ceremonias cívicas escolares, y su ejecución responde a fechas y a horas fijas en todas las primarias y secundarias. Por igual, hace ya varias décadas que se implantó la costumbre de rendir honores semanales a la bandera. Prácticas rituales todas ellas, cuyos principios de repetición y sincronización contribuyen a reafirmar los esquemas de pertenencia nacional.” 347(Taboada, 1998: 344)

³⁶ Eva Taboada, *Construcciones imaginarias: Ritual Cívico e Identidad Nacional*, México. Instituto de

colombiana, una nación que esta pensada para las élites de un país donde se buscan subsanar las diferencias “culturales”, invisibilizando, para el caso afro, o adocrinando en el caso indígena.

La educación fundara el mito de entrada a la modernidad, que a su vez representa el reconocimiento en el concierto internacional, donde la identidad constituye el elemento legitimador de un régimen político, que a su vez va dando forma a una estructura social de clases, donde el aparato educativo funciona como dispositivo en tanto es generador de un capital cultural. Esta identidad a pesar de su interés por proyectar la unidad nacional en toda la extensión del territorio colombiano, se queda instalada en los centros capitalinos, urbanos, del poder del Estado, ubicados fundamentalmente en las ciudades andinas. Es a partir de estos centros, donde se erigen las políticas educativas que van irradiándose al resto del territorio nacional, donde su influencia y funcionalidad es variable.

En el siguiente aparato de este capítulo quiero referirme a la singularidad de este proceso inicial de construcción de nación y de estructuración de la educación, en un periodo de la historia del Putumayo, específicamente del Valle de Sibundoy, donde tuvieron una fuerte presencia las misiones capuchinas. El Putumayo es una región históricamente marginal a las políticas nacionales, que a pesar de dibujar en su paisaje la influencia de tales disposiciones oficiales, estas adquieren un carácter particular, donde la interacción con comunidades indígenas, no consideradas parte de la ciudadanía nacional constituye un ejemplo de tratamiento del “otro” dentro de este régimen político y social.

1.2 Entre Evangelización y Educación, la entrada de los Capuchinos en el Valle de Sibundoy.

En este aparte haré referencia fundamentalmente al texto *Siervos de Dios y Amos de Indios*, escrito por Bonilla³⁷, este trabajo es central para entender el caso del Putumayo frente a las relaciones establecidas con las ordenes religiosas, pues son reducidas las fuentes que nos permiten conocer los archivos eclesiales, donde se dibujan su pensamiento y dificultades en la labor evangelizadora, en este caso concretamente sobre el Valle de Sibundoy³⁸. En este escenario las misiones encargadas de reducir “salvajes” a la “civilización”, continúan incluso en el siglo XIX su tarea con procedimientos que se vienen realizando desde el periodo colonial, en un tipo de régimen especial, como se expresa en la Ley 72 de 1892, donde se dispone:

Delegar a las misiones facultades extraordinarias para ejercer autoridad civil, penal y judicial sobre catecúmenos, respecto de los cuales se suspende la acción de las leyes nacionales hasta que, saliendo del estado salvaje, a juicio del poder Ejecutivo, estén en capacidad de ser gobernados por ellas. (citada en: Bonilla, 1968: 61)

Este régimen especial hace parte de acuerdos anteriores donde se dividió a los grupos indígenas del país en dos categorías, la primera compuesta por “los salvajes que vayan reduciéndose a la civilización por medio de las misiones” y la segunda compuesta por “las comunidades indígenas reducidas ya a la vida civil” (Bonilla, 1968: 61), resolución expedida en la ley 89 de 1890. Tal disposición ubica a los indígenas del Valle de Sibundoy como “salvajes” necesarios de reducir a la vida civilizada. La asignación de esta tarea a la Iglesia, dándole completa autonomía, nos muestra la vigencia de un

³⁷ Víctor Daniel Bonilla, *Siervos de Dios y Amos de Indios*, Bogotá, Ediciones Tercer Mundo. 1968.

³⁸ La región conocida como Valle de Sibundoy es una elipse de 47.000 hectáreas, dividida en tres zonas: La alta montañosa, boscosa y fría, que sobrepasa los 3.000 metros de altura, con pendientes y zonas paramunas, la zona intermedia o de colinas, y las 8.500 ha de tierra plana. (Bonilla, 1968: 13-14). Ubicado en la zona sur occidental de Colombia en los límites entre Nariño y Putumayo.

régimen colonial, de alguna manera independiente o posiblemente al margen de las coyunturas políticas nacionales que, como veremos, fundan en su intersección la configuración de un patrón de poder inserto en estructuras de larga duración.

La orden capuchina llega al Valle de Sibundoy en 1890 y a Santiago, población del mismo Valle en 1900. Ya para entonces encuentra una población indígena que ha asimilado en alguna medida el adoctrinamiento de misiones evangelizadoras anteriores³⁹, como se narra en el aparte de la crónica de fray Benigno de Canet de Mar:

Los indios son todos cristianos y de costumbres apacibles. No hablan todavía el castellano, por lo menos ordinariamente, si bien se dan a entender en ese idioma. (citado por Bonilla, 1968:66)

A finales del siglo XIX el Valle de Sibundoy es a su vez receptor de colonos de distintas procedencias, de acuerdo a los datos históricos correspondientes a las zonas devastadas por las erupciones del volcán Doña Juana entre 1897 y 1899, y por aventureros que se dirigen a la amazonía en busca de la explotación de quina y caucho (Bonilla, 1968:67).

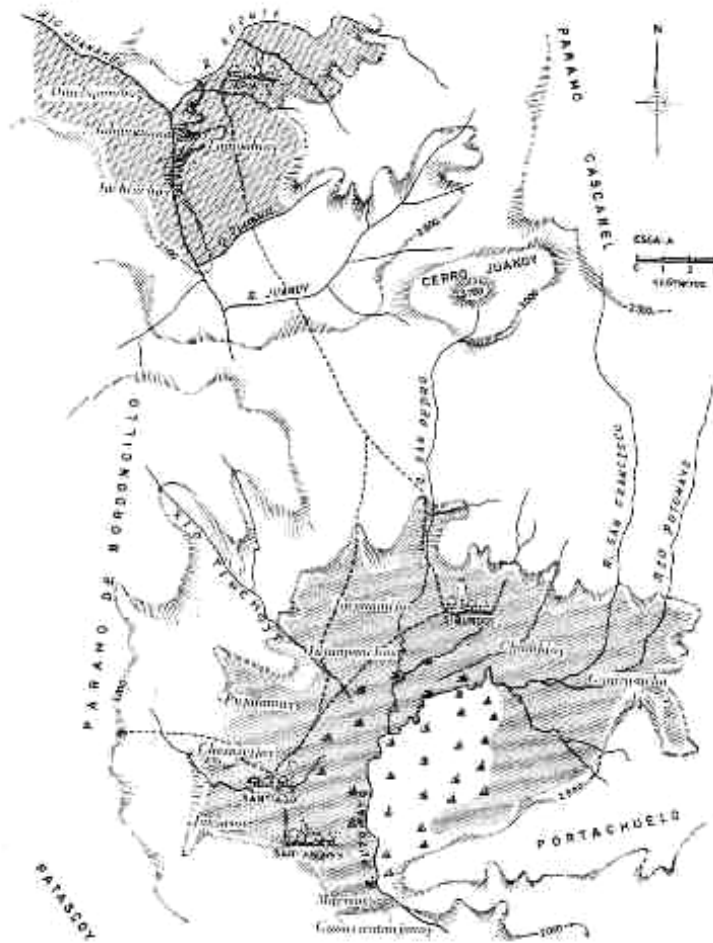
A pesar de existir en el Valle una presencia de misiones religiosas desde muchos años anteriores, las fuertes tensiones que se viven entre “blancos” e “indígenas”, hacen que las labores de establecimiento de los regímenes educativos sea complicada como labor evangelizadora de las órdenes capuchinas. Esto lo podemos mirar en la crónica del capuchino Canet de Mar:

Era un horror el modo como se trataban entre blancos e indios, eran dos razas antagónicas que se perseguían con un sólo odio de muerte. Los blancos trataban a los

³⁹ Las primeras expediciones españolas que sufrieron los Sibundoyes, indígenas hoy pobladores del Valle de Sibundoy, se dieron en 1535 con Juan de Ampudia y Pedro de Añasco, quienes desplazaron a los indígenas y fundaron la Villa Viciosa de la Concepción de Pasto. Posteriormente Sebastián de Belalcazar persigue a los indígenas resistentes hasta el valle del Guamuéz, dándose los últimos enfrentamientos en el propio Valle de Sibundoy al que llegó Ampudia. La segunda aparición histórica del Valle de Sibundoy se da en 1542 con la expedición de Hernán Pérez en busca del Dorado (Bonilla, 1968: 14-15)

indios como esclavos y algunas veces como a bestias, se servían de ellos para todo y del modo que mejor les parecía; robaban lo poco que estos infelices poseían, les obligaban al trabajo de sus tierras sin recompensa de ninguna clase; si alguno se le antojaba despojar a un indio del poco o mucho terreno que había desmontado, no se paraba en pelillos. El indio por su parte al ver el tiránico proceder devolvía con creces y con toda la fuerza de su salvaje condición los malos tratos; de lo que resultaba una lucha constante y encarnizada bastando una ligera chispa para encender una espantosa llamarada que solo se apagaba con la sangre de algunos contendientes. (citado por Bonilla, 1968:69)

PROPIEDADES DE LOS SIBUNDOYES
Según testamento de Carlos Tamoabioy. 1700



Los prados demarcados de acuerdo con el testamento del gran cacique están situados por debajo de los 2500 metros de altura, porque los indigenas no vivian por encima a mayores. Señalamos, igualmente, que las tierras de La Enallada están situadas bastante más al sur, río abajo.

(Tomado de Bonilla 1968:29)

Durante este periodo inicial de presencia capuchina, que va hasta 1904, se funda la primera escuela en Sibundoy, intento de la orden religiosa que encuentra múltiples tropiezos por las relaciones distantes entre los indígenas y los misioneros, en quienes se veía “un factor de la temida invasión blanca”. La obligatoriedad anticipada por los capuchinos frente a la práctica escolar como lugar de reducción indígena, de civilización, hizo que se desarrollaran prácticas como huir o esconder a los niños para no ser llevados por la fuerza.

La primera escuela de Sibundoy Grande se abrió con un sólo alumno después de muchos anuncios y notificaciones a los padres de familia. Al mes se pudo conquistar al otro. Otro fue cogido en un maizal (...). Porque los padres escondían a los niños en grandes ollas, sobre los árboles, debajo de las bateas, o vistiéndoles de mujer (...) y cuando se veían cogidos lloraban y había que enjugarles las lágrimas con un pedazo de pan. (Padre Buenaventura de Pupiales, citado por Bonilla 1968:72)

Esta cita nos muestra la resistencia indígena frente a las prácticas evangelizadoras que se realizan en los primeros establecimientos educativos en Sibundoy donde no las niñas sino los niños son obligados a asistir. Panorama que fue transformándose con la fundación de la prefectura apostólica del Caquetá y Putumayo, a partir de cual la iglesia logra captar recursos del Estado así como la potestad para nombrar maestros y crear escuelas de varones y mujeres. Tarea emprendida por el padre Fidel de Motclar, quien fue a su vez nombrado *inspector general de instrucción pública* (Bonilla, 1968:74).

Las poblaciones indígenas de este Valle pertenecientes a dos étnias distintas eran reconocidos como los Sibundoyes y los Inganos, éstos últimos “viajeros, comerciantes y curanderos, habían entrado en contacto con el interior del país y con el Ecuador” (Bonilla 1968:79). Lo que les permite entablar relaciones más cercanas con los capuchinos, situación que no se da con los Sibundoyes quienes empiezan a abandonar los poblados desplazándose hacia las montañas (Bonilla 1968). Este continuo abandono de los

poblados y baja participación de los Sibundoyes fue advertida por el nuevo prefecto quien busco entablar nuevas relaciones, como se relata en un documento escrito por el mismo.

Sólo viven ahora 9 familias en el pueblo y aún están todo el día fuera. Ayer no compareció ni un sólo indio (...) hoy han tocado el cacho todo el día y todavía no he visto a nadie; sólo unos pocos escueleros y escueleras, a quienes acabamos de distribuir 6 pesos en sal para que no huyan (Citado por Bonilla, 1968: 80)

Labores como la apertura del camino de Pasto a Sibundoy, con trabajo voluntario u obligatorio de los indígenas, abre la región a nuevas misiones evangelizadoras, hermanas franciscanas que se instalan en Sibundoy, con la intención de apoyar el trabajo de evangelización en las escuelas de mujeres, y misioneros ingleses que llegan a lugares que los capuchinos aun no han reducido. La resistencia a la escolarización continúa siendo un factor que mantiene a los indígenas en la categoría de “salvajes”, y constituye uno de los mayores empeños propuesto por las misiones, como lo vemos en los la siguiente cita del prefecto de Montclar, referenciando el trabajo de las franciscanas.

Con un cariño digno de todo elogio, las cuidan y atienden con esmero extraordinario; ellas no perdonan medio para sacarlas de sus chozas y llevarlas a la escuela; ellas, en esos planteles que saben rodear de toda clase de atractivos, arrancan de los tiernos corazones de las niñas los gérmenes de salvajismo y degradación que reciben con la sangre y el ejemplo de sus padres (Bonilla 1968: 124)

La efectiva tarea de capuchinos y franciscanas logran instalar en la escritura, un instrumento de poder, siendo este conocimiento del castellano necesario en la interacción con la institucionalidad que paulatinamente se va configurando. La redacción de memoriales frente a los gobernadores de Santiago y Sibundoy, así como la denuncia de los abusos de los colonos en la posesión de tierras, permiten insertar a la educación como un valor necesario en las dinámicas sociales que se van instaurando. Ya para 1914, existían 31 escuelas en el Putumayo con más de 1.300 alumnos inscritos. (Bonilla 1968:

130). Número que se duplicaría hasta el año de 1933 (siendo ya 65 escuelas con 2.700 alumnos), tiempo en el que la Prefectura Apostólica tomaría la categoría de Vicariato a cargo de Fray Gaspar Monconill. (Bonilla, 1968: 185).

Las disputas entre el poder eclesiástico y laico que se viven a nivel nacional, tienen repercusiones en las formas de administración de estos territorios en el entorno local. La completa autonomía lograda por las misiones frente a las formas de conducción de las poblaciones indígenas permite mantener un régimen especial al margen de las dinámicas nacionales. Los gobiernos centrales que veían en estos territorios lugares inhóspitos y alejados de la civilización no podían más que opinar frente al tratamiento dado por los misioneros, quienes lograron cimentar el reconocimiento de su poder en una tarea prolongada de adoctrinamiento. Esto lo podemos evidenciar con el diálogo citado entre el Jefe de la frontera y el Obispo de Sibundoy.

El jefe de la frontera hizo notar al señor Obispo que la mayor parte de los indios saben leer y escribir, que varios ya se han quitado la cusma y que muchos en época de elecciones son obligados a votar en las urnas, es decir que se les considera como verdaderos ciudadanos colombianos (para unas cosas, pero para otras no). A esto contestó el señor Obispo que nada importaba, porque la Ley los contempla como menores de edad mientras están bajo el dominio de las misiones. Terminó el señor Obispo advirtiéndole que no quería romper relaciones, pero que si el Jefe de la frontera insistía en proteger y favorecer a los indios quedarían rotas de hecho” (Coronel Amadeo Rodríguez, Relación completa de la conferencia privada que el 22 de junio de 1932 tuvo el jefe de frontera del Amazonas con el ilustrísimo S. Obispo fray Gaspar. Arch. M. G, citado por Bonilla 1968:190)

A pesar de ello la creciente presencia de instituciones del Estado en el Putumayo y el aprendizaje de algunos indígenas frente a las disposiciones jurídicas, van configurando nuevos argumentos que hacen de estas poblaciones eje de la tensión vivida entre los dos poderes, pastoral y laico; más aún, cuando en las polaridades partidistas existe una expresa afinidad entre el conservadurismo y la iglesia. Gobiernos liberales empiezan, así,

a bogar por un reconocimiento del indígena como ciudadano, buscando la terminación de los regímenes especiales que legitiman el poder eclesial.

En estos poblados se observa con mucha frecuencia, a no pocos indígenas que provistos de los Códigos litigan activamente; la gran mayoría sabe leer y escribir y algunos son propietarios de fincas y ganados. En tal virtud, no pueden considerarse estas poblaciones como de salvajes sino como de seres con la suficiente civilización para que a ellos cobije la legislación general y no la especial inherente a las tribus indígenas. (Comisario Especial 1934, citado por Bonilla 1968:198)

Por supuesto la estrategia liberal no se orientaba a la protección de los indígenas de las normas de servilismo y castigo impuestas por las misiones, la intención de minar el dominio eclesial de estas tierras tendría como mira promover la colonización, que permitiría la reducción de los indígenas y la explotación de recursos naturales de parte de los colonos. La colonización de territorios era promovida por las políticas nacionales buscando un tipo de blanqueamiento, que “civilizara” zonas consideradas como sumidas en el “salvajismo”, el colonialismo interno que se va generando dentro de esta perspectiva, logra cimentar la base de una estratificación social hasta hoy existente. Esto como hemos dicho anteriormente es expresión de la reproducción de un patrón de poder colonial en lo que hoy puede ser llamado colonialismo interno, en la expresión de Rivera Cusicangui (citada por Mignolo 2003).

Es así como se desarrolla en el Putumayo una economía extractiva de explotación maderera llamativa para la llegada de colonos, como lo vemos en el informe citado por Bonilla, frente a las disposiciones que a este respecto seguían las misiones del Valle de Sibundoy, considerando un tipo de “inferioridad en que se encontraban los indígenas frente a los colonos”:

La explotación de las maderas se realiza en la actualidad por medio de contratos de aserrío celebrados por el presidente del cabildo, reverendo Padre Capuchino Fray Lucas de Balet, con aserradores blancos (...) Los dineros recolectados como producto de la venta de ellas se encuentran en la actualidad bajo la custodia del Padre Lucas. (Bonilla, 1968: 218)

Como vemos el control de los capuchinos en la vida económica y social de la región continúa siendo muy fuerte, siendo ellos incluso las autoridades que presiden los cabildos. El poder otorgado a la religión católica imbricada en la espiritualidad de la gente, trae como consecuencia el poder adjudicado a los sacerdotes como expresiones vividas de tal espiritualidad.

Al sacerdote lo saludan con las dos rodillas en el suelo, son humildes y obedientes y saben cantar con arte y con sentimiento” (Capellán de la Policía Nacional en 1945, citado por Bonilla 1968:112)

La prolongada presencia de los capuchinos, su riguroso control de la vida privada y pública de estas poblaciones, así como la posterior llegada de los colonos y su inserción en tal orden social, marca las pautas de reproducción de este poder que hemos llamado colonial. El misionero Bartolomé de Igualada en 1950, administrador de los bienes misionales y presidente del cabildo de indígena, vigilaba la vida cotidiana del comportamiento indígena, sin permitir incluso a los indígenas ausentarse del Valle sin su consentimiento (Bonilla 1968: 221).

Contrario a lo que se podría pensar frente a la estigmatización y prohibición de elementos culturales indígenas tan importantes como la lengua, el informe presentado por el capellán de policía en 1945, nos advierte sobre prácticas educativas donde se generaban espacios separados entre colonos e indígenas, propiciando la utilización del idioma indígena y mostrando un distanciamiento evidente entre las dos poblaciones.

Existe (...) un colegio de Hermanos Maristas para los muchachos y uno de Hermanas Capuchinas para las niñas. Aunque a estos colegios van también los hijos de colonos hay horas en las cuales tienen que separar los indios de los blancos para que los primeros puedan hablar su lengua y manifestarse un poco más francos: la presencia de los blancos los vuelve tímidos y pensativos. En todo se ve cierto dejo de tristeza que aumenta su vestido, una manta que los cubre hasta los pies, en los hombres y un traje negro en las niñas (Capellán de la Policía Nacional en 1945, citado por Bonilla 1968:113)

Existe en la misión un tipo de deferencia frente a algunos elementos culturales indígenas, como lo hemos visto con la lengua, pero también con el uso de plantas medicinales, esto podría explicarnos la permanencia tan fuerte de la cultura ingana y kamsá (o sibundoya) actualmente. Las distintas estrategias que necesitó utilizar la misión para lograr su permanencia en este territorio es muestra de las formas de negociación y conflicto en el que se disputan las culturas. En ocasiones pensamos procesos tales como la evangelización, el colonialismo de manera unidireccional, como si el colonizado fuese un ente pasivo en la dinámica generada, a pesar de que las estrategias utilizadas muestran una fuerte penetración de los elementos de adoctrinamiento cristiano, que en este caso representan el camino de ingreso a la nación, la permanencia de las lenguas indígenas en la región, así como la permanencia de prácticas médicas tradicionales, evidencia un espacio logrado de autonomía de tales comunidades, escenarios que fueron parte de la negociación y el conflicto entre los poderes locales y nacionales.

Por otro lado, el aprendizaje de la escritura y de las normas de gobierno nacional, constituyen como hemos visto, una herramienta de poder necesaria de adquirir y manejar como forma de establecimiento de fronteras entre la manipulación ejercida por estos poderes estatales y las autoridades que se van configurando en la localidad, la educación en este sentido es nuevamente un escenario de disputa entre capitales culturales de distinta procedencia.

La construcción de “sí mismo” y del “otro”, en las fronteras de esta *identidad nacional* como hemos visto se erigen desde el proyecto político de una élite política donde el “universalismo católico” como es llamado por Cunin⁴⁰, contribuye a la fundición de los elementos constitutivos de la identidad nacional, así como a la acción de los mecanismos de integración a partir de la cristianización, en el ingreso a un estatus religioso que permite su humanización. A partir de actos como el bautismo, exigido y promovido por las escuelas, aquellos considerados salvajes son salvados de la barbarie por un tipo de gracia divina.

La ambigüedad entre una nación, mestiza y la conservación de los privilegios logrados por una diferenciación social, esta presente desde los primeros años de construcción de la nación colombiana, contradicción que se mantendrá a lo largo del tiempo donde la educación juega un papel fundamental, en tanto su acceso es regulado por tales privilegios de clase. Como lo expresa Cunin (2004), refiriéndose a los argumentos de la independencia, en su afán por lograr la autonomía frente al régimen colonial y al mismo tiempo, en la búsqueda de un ingreso legítimo a un orden mundial.

Los criollos americanos, que luchaban por su libertad, tenían un doble discurso: contra los blancos de la metrópoli, se definen como americanos portadores de una herencia triple, europea, indígena y africana; al mismo tiempo vuelven a ser españoles cuando buscan preservar sus privilegios frente a las castas, (...) ambigüedad del movimiento independencia en relación con las diferencias raciales, a la vez de reivindicación de igualdad y reafirmación de las jerarquías raciales, homogeneidad y heterogeneidad. (Cunin, 2004:65)

Esta ambigüedad entre la homogeneidad y la heterogeneidad al interior del argumento de igualdad y unidad de la identidad nacional, es evidente en la historia de la educación en

⁴⁰ Elizabeth Cunin, *Formas de Construcción y Gestión de la Alteridad. Reflexiones sobre “Raza” y*

Colombia, las políticas educativas fueron definiendo las “matrices de formación de lo social” como lo expresa Saldarriaga (2000), donde las diferencias raciales y étnicas adquirieron un lugar en la estratificación social, adjudicando un estatus a la diferencia como ordenadora de tales jerarquías sociales.

Saldarriaga reconoce la existencia de cuatro modelos de escuela que definirán las estrategias de la política educativa en los primeros años del siglo XX, donde se evidencia el tratamiento de la diferencia como un problema al que es necesario adjudicarle un lugar de tal manera que no perjudique los intereses nacionales.

La escuela para la defensa de la raza (...) a partir de los saberes biológicos y experimentales (...) consistía en “entrabar la multiplicación de los inaptos, y mejorar la raza favoreciendo la reproducción de los más aptos, preparándolos para la lucha por la vida”(...) hace de la escuela la punta de lanza de la lucha contra la propagación de factores hereditarios negativos.

(...) La segunda corriente, la del examen, sobre la misma matriz, se centro mucho más en los problemas psicológicos y mentales. Esta estrategia (...) pretendía ser laboratorio de experimentación de los infantes anormales de las clases pobres.

La pedagogizadora (...) garantizaría la formación de buenos ciudadanos, eficientes solidarios y honestos.

(Finalmente) la escuela para la democratización de la cultura (...) sería la punta de lanza de la expansión de la cultura ciudadana, universal y cosmopolita el aprendizaje de los valores de lo público, lo nacional y lo democrático. (Saldarriaga, 2000: 339)

Como vemos en esta cita los “inaptos”, los “anormales”, son categorías que ven en la diferencia racial y cultural obstáculos para el desarrollo de la cultura nacional, una cultura que se inscribe en los parámetros universales occidentales, una cultura presente en las instituciones educativas como garante del conocimiento legítimo, verdadero, desde donde se establece el soporte de la colonialidad del saber, reproducido por la educación en su articulación al sistema.

Con este capítulo he querido dibujar el lugar de establecimiento de la educación como estrategia fundamental en la reproducción de un orden social, político, económico y cultural, donde se marcan las diferencias entre lo nacional monocultural y lo diferente dentro de una estructura jerárquica de poder. El enclave entre el poder eclesial y el poder civil da a la educación y sus formas de acción un tinte particular, lo que nos permitirá entender posteriormente la tendencia frente a la construcción de doctrinas políticas arraigadas en los sistemas de creencias y en la formación de subjetividades específicas.

Por otro lado, las contradicciones y conflictos generados por estos Estados monoculturales, hace parte de los antecedentes que dan paso a la reivindicación étnica como lugar de confrontación política y cultural donde la educación adquiere un rol específico.

CAPITULO II

EL LUGAR DE LA HISTORIA Y LA MEMORIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES ÉTNICAS Y LOS PROYECTOS DE LA ETNOEDUCACIÓN

En este capítulo pretendo explorar una visión crítica frente a los procesos de etnoeducación en Colombia que permita evidenciar los distintos juegos entre historia y memoria como elementos articuladores de las identidades étnicas dentro de las políticas educativas. La tensión surgida entre el ideario político de un estado monocultural, donde la construcción histórica niega la presencia de poblaciones indígenas y afros, constituye uno de los escenarios de discusión de la etnoeducación, como una propuesta educativa alternativa que busca la visibilización de tales espacios culturales, históricos y territoriales como parte un proyecto político de posicionamiento de la diferencia frente al Estado, posicionamiento que tendrá repercusiones dentro de la perspectiva educativa partícipe de tal proyección política.

Frecuentemente se ha considerado la historia en oposición a la memoria, una dualidad complementaria con los opuestos escrito/oral, y esto ubica de manera errónea a la historia exclusivamente en el ámbito de lo oficial, de lo hegemónico; y a la memoria en el ámbito de lo no oficial, de lo subalterno. La historia y la memoria a pesar de ser dos campos del recuerdo que manejan regímenes distintos transitan y se vuelven complementarios, el primero desde la oficialidad regulado por la historiografía tradicional centra su foco de interés en los pasados tejidos desde la documentación escrita, sin decir con esto que se declare ajena a lo oral, -estos escritos parten de recuerdos orales y refieren la oralidad-. Por su parte la memoria sin estar adscrita a la regulación académica tiene escenarios de vida de mayor flexibilidad, se envuelve entre el recuerdo y el olvido, fijando su

permanencia en narraciones prolongadas, en rituales conmemorativos, profanos o sacros que no dejan al recuerdo perdido en la voz, sino que por el contrario se dibuja y se reitera en los cuerpos, en los movimientos, en las imágenes, incluso en los textos leídos, fijados, guardados en la memoria.

La educación como creación moderna encargada de institucionalizar y reproducir los contenidos de las identidades nacionales, construye la historia oficial como uno de los elementos de legitimación ideológica de mayor fuerza. La historia nacional, como lo menciona Taboada pensando en los procesos mexicanos no muy distantes de lo que sucede en Colombia, se edifica a la par del edificio de la nación como uno de los lugares de fundición de sus columnas, de permanencia de su creación, un lugar de construcción del pasado que permite proyectar los cambios deseados haciendo partícipes a todos los individuos pertenecientes a la Nación:

A esta función, podemos atribuir el intento, desde el aparato administrativo, de homogeneizar, tanto al seleccionar los acontecimientos históricos que deben transmitirse con los eventos cívicos, como la interpretación de los mismos, por medio de los “calendarios de efemérides”, que la secretaria de Educación Pública elabora y distribuye a todas las escuelas, junto con las reproducciones gráficas del panteón de los héroes con las que se recrean las visiones de la historia que se presentan en estos actos escolares y en los periódicos murales. (Taboada, 1998: 351)

Como lo muestra Taboada, estos acontecimientos históricos, hilados en una versión del pasado legitimante de la Nación, apoyada por los cánones académicos, reproducidos en las escuelas como conocimiento veraz; no se queda instalada en la escritura de libros, o en su lectura, sino que se reproduce en escenarios rituales, conmemorativos, donde la memoria nacional logra edificarse, por fuera de los regímenes de lo escrito y a su vez reforzada por ellos. Las imágenes de los próceres, las narraciones de sus hazañas, los colores de la bandera, el himno, los mapas, etc., van configurando paulatinamente el

sentido de pertenencia a una Nación, que moviliza la identidad donde se sustenta el devenir político de los Estados.

Como respuesta a esta postura hegemónica la etnoeducación se presenta en Colombia como una alternativa en el marco de los movimientos sociales indígenas y afrocolombianos, quienes argumentan la exclusión tanto de su historia particular como “grupo étnico”, dentro de estas historias oficiales; así como, los lugares de subordinación y explotación, que estas historias oficiales y los sistemas políticos correspondientes, reproducen en las escuelas y en general en el sistema educativo nacional. La etnoeducación se plantea entonces como proyecto político, donde el reconocimiento de la diferencia fundada en lo cultural cobra especial relevancia.

En Colombia la etnoeducación surge en el marco del movimiento social indígena, que tuvo un importante desarrollo en los años 70 y que desde sus inicios ha exigido y ha trabajado en la construcción de un proyecto educativo ajustado a su realidad acorde a las características culturales, sociales, políticas y económicas de su población (Rojas, 2000:4)⁴¹

La etnoeducación hace parte de un escenario de lucha, donde los grupos subalternizados exigen el reconocimiento por parte del Estado del ejercicio de sus derechos como pueblos diferenciados de la sociedad dominante. La memoria y la historia en este escenario constituyen elementos desde donde los grupos denominados “étnicos” se empoderan y se posicionan como sujetos políticos frente al Estado.

El hecho de que sus pueblos conozcan la trayectoria de su historia, como historias de resistencia frente a la explotación, como historias con lógicas de pensamiento distintas,

⁴¹ Alejandro Rojas, *Presentación del Segundo Congreso Nacional Universitario de Etnoeducación*. Popayán, Ed. Universidad del Cauca. CEAD. 2000

genera sentimientos de pertenencia a una colectividad que se asume desde el reconocimiento de su memoria, una memoria guardada en el recuerdo y enseñanza de los y las mayores, en las rimas de los cantos, de las poesías, en los paisajes, etc. Una memoria que fue negada, subvalorizada por sus propios hijos desde los esquemas aprendidos en la escuela donde se reproduce una sociedad excluyente. Es así como re-construir una historia disidente requiere volver a la memoria de los mayores, a la memoria de una experiencia colectiva de vida, donde la escuela representa un lugar estratégico de lucha. Como se menciona en el documento de la Organización Indígena de Colombia ONIC⁴².

La escuela por su acción misma ha significado para nuestras comunidades la pérdida de nuestra identidad y la forma más concreta de desintegración cultural. Sin embargo por esa misma razón, las comunidades la asumen como un espacio de apropiación del medio exterior, ente de conocimiento y acceso al prestigio y poder dominantes, de cierta manera se la percibe como un mal necesario. A pesar de ello, se vislumbra un gran potencial cultural y político y es así como las organizaciones indígenas consideran su replanteamiento a partir de la interpretación de la problemática actual, nuestra realidad cultural, intereses, necesidades y proyecciones. (ONIC, 1997: 33)

Los movimientos se plantean el fortalecimiento de su proceso organizativo a partir de la profundización del conocimiento de su cultura, del fortalecimiento del pensamiento propio, desde donde es posible buscar nuevas alternativas de vida para sus comunidades. Como lo podemos ver en la definición de etnoeducación que se presenta en el documento de la Cátedra en Estudios Afrocolombianos⁴³

La etnoeducación se propone explorar (...) las diferentes formas que tienen todos los grupos humanos de concebir el mundo, de interpretar la realidad y producir los conocimientos. Los diversos sistemas de conocimientos tienen a su vez sus propias maneras de transmisión, recreación y perfeccionamiento.

Las comunidades Afrocolombianas son depositarias de una sabiduría acumulada durante siglos, que han transmitido fundamentalmente a través de la tradición oral, de abuelos a nietos sucesivamente, para garantizar la reproducción física y espiritual

⁴² ONIC, Organización Indígena de Colombia. *Algunas Reflexiones en torno a la etnoeducación*. En: Boletín de Antropología. Vol 11. No 28. Medellín, Universidad de Antioquia. 1997.

⁴³ Cátedra de Estudios Afrocolombianos, *Serie Lineamientos Curriculares*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional. 2001.

de las presentes y futuras generaciones con sus propios sistemas de socialización y educación. (Cátedra en Estudios Afrocolombianos, 2001: 21)

Dentro de la perspectiva de etnoeducación tanto del movimiento afrocolombiano, como del movimiento indígena, se coincide en la consideración de espacios educativos distintos a las formas institucionales de la educación, como lugares de reproducción cultural y como escenarios propios de socialización. Sin embargo tal perspectiva etnoeducativa se ha visto plasmada en programas y proyectos, como la cátedra en estudios afrocolombianos antes citada, donde la etnoeducación hace parte de las disposiciones legales del Estado, instrumentando su hacer como parte de los derechos colectivos de estas poblaciones. La institucionalización de la etnoeducación se da a partir de las reformas constitucionales, donde se reconoce a los grupos étnicos el derecho de una educación de acuerdo a sus usos y costumbres.

La principal herramienta que poseen los pueblos indígenas, afrocolombianos, raizales y rom en materia legal es la Constitución Política de 1991. Para el caso de la educación son importantes y se ha recurrido a ellos en numerosas ocasiones los Artículos 7º, 10º, 13, 27, 63, 68, 70 y 243. Prácticamente toda la legislación emitida por el Estado a partir de ese año se desprende de la Carta Constitucional y fue gracias a ella que se terminó de instaurar el derecho de los grupos étnicos a una educación más adecuada a sus condiciones culturales y a su historia, la cual había comenzado en varias regiones del territorio nacional por lo menos 20 años antes. (Patiño, 2004: 9)⁴⁴

En este marco las propuestas etnoeducativas indígenas se han enfocado en la construcción de currículos propios, donde se inserte el aprendizaje de las lenguas nativas de sus comunidades. Una educación pensada desde lo indígena y para lo indígena. Por otra parte las organizaciones afrocolombianas y la participación de sus líderes en la definición de las políticas de Estado frente a los grupos étnicos, ha desarrollado a su vez propuestas etnoeducativas afrocolombianas, a partir de la construcción de textos y

⁴⁴ Patricia Enciso Patiño, *Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia, con Énfasis en Política*

retomando experiencia anteriores a lo propuesto por la ley. Cabe resaltar el perfil particular de la “Cátedra en Estudios Afrocolombianos”, donde se busca incidir tanto es escuelas afro como en escuelas campesinas o mestizas.

En 1985, el Ministerio de Educación Nacional creó el Programa de Etnoeducación. Su política en ese momento fue clara en materia de capacitación de maestros indígenas y no indígenas, diseño y producción de materiales educativos bilingües, apoyo a investigaciones en lingüística, antropología y pedagogía, y asesoría, seguimiento y evaluación a proyectos regionales. También era evidente una política de difusión: se editaron, fotocopiaron y repartieron por todo el país las memorias de cada uno de los seminarios y talleres realizados, así como varias versiones de lineamientos generales de etnoeducación.

También por aquellos días comenzó el respaldo a los proyectos de etnoeducación afrocolombiana y educación bilingüe que se habían iniciado en San Basilio de Palenque y en el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, mediante la contratación de lingüistas que investigaban las lenguas criollas (Carol O’Flynn y Oakly Forbes, el creole sanandresano y Carlos Patiño Roselli, el palenquero). (Patiño, 2004: 10-11)

A partir de tales espacios la participación de los líderes tanto indígenas como afrocolombianos al interior de las estructuras administrativas del Estado fue creciente, tal rol institucional da una perspectiva particular a los planteamientos desarrollados desde estos espacios, lo “étnico” se convierte entonces en un elemento de articulación de discursos y prácticas que orientan tales políticas, insertándose de manera muy fuerte en el perfil de los movimientos sociales y en su proyección hacia las comunidades.

Al publicarse la Constitución de 1991 el MEN reorientó su política etnoeducativa: -Contrató profesionales de grupos étnicos como funcionarios. Los primeros fueron Rosalba Jiménez, sikuni y Simón Valencia, cubeo. Ambos tenían varios años de experiencia en el trabajo etnoeducativo y eran egresados del postgrado en etnolingüística del CCELA. Contrató también a una representante de los afrocolombianos, Dorina Hernández. Más adelante llegarían otros indígenas y afrocolombianos, algunos de ellos en comisión docente. (Patiño, 2004: 11-12)

Independientemente de tales formas institucionales de la etnoeducación, a partir de su reglamentación legal, existen experiencias en todo el país previas a tales disposiciones del

Estado, donde se viene desarrollando una práctica pedagógica desde lo “propio”, ligado a su vez con procesos de construcción de identidades vinculadas con los movimientos sociales afro, indígenas y campesinos. Donde no sólo la educación cuestiona las formas de reproducción del sistema, sino que hace parte de un hacer programático de la política de estas poblaciones, donde la educación busca ser un aporte en la formación de líderes que adelanten procesos en busca de la autonomía de sus pueblos. Un ejemplo de ello nos lo muestra la perspectiva de la etnoeducación que se viene adelantando en las poblaciones afrocolombianas del pacífico nariñense, como lo comenta un líder de la región:

Mi época en la que fui educador en los años ochenta con ese proceso de escuela nueva se hizo un proceso de etnoeducación, porque no se la asumió tal como el Estado la planteó sino que lo asumimos como un proceso de educación que podía generar una educación propia de las comunidades, entonces desde esa época se viene trabajando un proceso de educación propia. (...)

Los conceptos que se tienen, pedagógicos, a partir de una construcción colectiva que hacen los mismos educadores, por ejemplo trabajar las matemáticas, trabajar la geografía desde un contexto muy local, con elementos muy locales y los conceptos a partir de lo que la gente históricamente ha venido teniendo como significado, por ejemplo el concepto de historia, la gente lo está mirando a partir del concepto de la historia ancestral, no solamente la historia patria por decirlo de alguna manera. El concepto de la biología, no es únicamente en términos de la célula por ejemplo, sino también en términos de cómo las plantas se utilizan para curar ciertas enfermedades y para todos los rituales que la gente utiliza, por ejemplo el concepto de la geografía, ya es la geografía muy local, ya es mirar el río, para que sirva el estero (...). (Entrevista a Jairo Rubén Quiñones, líder comunidades afrocolombianas del pacífico nariñense. Pasto, Octubre 12 de 2005)

Esta perspectiva de educación propia a pesar de que ha venido siendo articulada por el proceso organizativo de las comunidades, en este caso afrocolombianas, a través de los Concejos Comunitarios y toda la legislación a partir de la ley 70; teje su experiencia desde las iniciativas locales de los docentes, así como desde las aspiraciones específicas de sus comunidades. Logrando construir tal relación de manera que permita alimentar su proceso desde las particularidades de su localidad, es así como conceptos desarrollados

tales como historia ancestral, muestran un vínculo con los planteamientos del movimiento afro a nivel nacional, sin embargo su metodología de trabajo, centrada en la investigación colectiva, en su localidad permite dar una singularidad a su experiencia que se resuelve por fuera de los parámetros que desde lo institucional se ha dado a la etnoeducación. Como nos lo cuenta Rubén Quiñonez frente a la construcción local de la historia en tanto historia ancestral:

Ahí hay muy pocos referentes (...) pero digamos el proceso es de ir localizando referentes, por ejemplo, de dónde viene la gente, referentes de como se construyeron las primeras poblaciones, de quienes fueron sus fundadores, y porque llegaron a determinado sitio y de donde vinieron, las razones por las cuales se asentaron o se han movilizadado en determinado sitio, y los referentes también del origen de la familia que llegó a ese sitio, y son más que todo referentes geográficos y referentes de los motivos que hizo que la gente tuviera esa movilidad y ese tipo de asentamientos, para ir construyendo los poblados, y por otro lado los referentes ancestrales que la gente quiere recuperar hoy en día de sus raíces, el porque de sus apellidos, el porque de sus nombres, esos son otros referentes de sus orígenes ancestrales que se están trabajando de una manera importante, aun eso está en construcción. En la medida que las comunidades se vayan apropiando de este proceso se van recuperando muchos elementos en lo que se quiere construir como educación propia. (Entrevista a Jairo Rubén Quiñones, líder comunidades afrocolombianas del pacífico nariñense. Pasto, Octubre 12 de 2005)

Es así como en la localidad se resuelve los hacer pedagógicos de acuerdo a las circunstancias específicas del entorno, a partir de circunstancias que no son tenidas en cuenta desde los parámetros de la etnoeducación a nivel nacional. Por ejemplo, la distinción entre etnoeducación indígena y etnoeducación afrocolombiana, marcada más desde los parámetros institucionales de las organizaciones sociales, que desde la práctica educativa como tal, representa uno de los elementos que distancia los niveles de puesta en marcha de los programas etnoeducativos de acuerdo a su radio de acción. Esto lo podemos evidenciar desde la experiencia de una escuela en Barbacoas donde se encuentran niños indígenas Awa y niños de comunidades afro.

Por ejemplo la experiencia en Yacula en Barbacoas, también tiene en la misma escuela afro hay estudiantes indígenas (...), se enseña de una y de otra porque la relación también es de uno y de otro, me decía la profesora Constanza que es de comunidades negras, que con los profesores de comunidad indígena tienen dos escuelas ahí, que los alumnos a la hora del recreo, del descanso están en el mismo patio, pero ellos han decidido que la profesora negra puede trabaje un día con estudiantes indígenas y viceversa, entonces eso es una experiencia muy importante porque se aprende digamos de parte y parte, conocemos de parte y parte... porque hay muchas comunidades que estamos negros e indígenas en el mismo territorio, el rol cotidiano es de permanente encuentro. (Entrevista a Jairo Rubén Quiñones, líder comunidades afrocolombianas del pacífico nariñense. Pasto, Octubre 12 de 2005).

Como hemos mencionado antes, en Colombia la etnoeducación como un derecho de los grupos étnicos es reconocida por el Estado desde la carta constitucional de 1991, este logro político permite romper los marcos de un Estado monocultural, de una identidad nacional erigida desde los parámetros de una estructura social excluyente, hacia un Estado que se dice multiétnico y pluricultural, pero es necesario preguntarse después de catorce años de dicha reforma, ¿se han transformado realmente las condiciones de explotación de una sociedad clasista, racista y patriarcal?

La reforma constitucional y la inclusión de propuestas como la etnoeducación en los marcos legales dimensiona respuestas contradictorias, por un lado, el reconocimiento de la diversidad exigido por los movimientos permite relativamente su fortalecimiento, y al mismo tiempo fija un nuevo orden, donde tales diferencias culturales son asimiladas. Un orden procurado desde la normatización de la diferencia, desde su esencialización, dejando a un lado el cuestionamiento estructural de la propuesta etnoeducativa frente a la lógica misma del sistema.

Las concepciones monoculturales, clasistas y racistas reproducidas por los Estados-Nación, se van transformando hacia concepciones multiculturalistas, que a pesar de velar su tradición frente a la división de clases sociales como frente a la discriminación

racial, reactualizan su patrón de poder colonial; como parte de la tensión surgida por dicho patrón de poder asentado en la diferencia cultural. El multiculturalismo es normativizado a partir de las reformas constitucionales y la promulgación de una serie de disposiciones internacionales, que en el marco global legitima la intervención política y militar de los estados que se ubican como superiores o desarrollados hacia los estados que ubican como inferiores o subdesarrollados.

Tales concepciones multiculturalistas vuelven hacia la noción de diferencia cultural, dando a la cultura la dimensión de manifestación exótica, promocionando la producción y consumo de bienes culturales, generando políticas conservacionistas hacia un patrimonio cultural factible de ser articulado con las lógicas del mercado, dando paso a un tipo de liberalización de las culturas en lo que han llamado industrias culturales. Esta oferta cultural en el mercado permite al individuo ser un ciudadano del mundo, adquirir referentes culturales múltiples que elegirá, de acuerdo a sus afinidades particulares, como constitutivos de su identidad individual.

Dicha normatización de la diferencia dentro de los Estados, y en lo referente a la etnoeducación, hace parte de una propuesta multiculturalista que como sostiene Zambrano⁴⁵ representa una suerte de actualización o reestructuración del sistema capitalista.

La reestructuración global resultó ser lo suficientemente incluyente como para impedir el cálculo de sus efectos perversos a mediano plazo sobre la diversidad cultural. (...) constituyó una suerte de epifanía multicultural mundial, materializada en la movilización política por el reconocimiento de la diversidad, las políticas globalizantes de los organismos internacionales al respecto, y las reformas y

⁴⁵ Carlos Vladimir Zambrano, *Crisis de la Modernidad y Etnoeducación para la Crisis: Transformaciones del Sentido y del Modo de Pensar la etnoeducación*, Popayán. Universidad del Cauca. CEAD. 2000

constituciones neoliberales de los noventa en las que ella se vio comprometida. Sin embargo su secuela ha sido un adormecimiento político que ha llevado a una estatalización de las etnias por cooptación y la burocratización de las reivindicaciones de la diferencia en el marco del Estado neoliberal, que legitima sin descanso. (Zambrano, 2000:17 - 18).

Así el fundamento contrahegemónico de la etnoeducación continua vigente como escenario de conflicto, donde se trascienden los cuestionamientos propios de las comunidades indígenas y afros hacia una propuesta de transformación social, es necesario tal vez la creación de nuevas historias, de nuevas memorias que permitan proyectar sentidos de vida distintos.

(Es un desafío aún) la posibilidad de construir nuevas alternativas educativas desde la diversidad cultural y, por tanto, no (...) solamente por y para los indígenas y afro colombianos, sino por y para los grupos socioculturales, en donde se pudieran compartir múltiples voces que contribuyen a la auto identificación, recreación y reflexión sobre las distintas formas de conocer e interpretar el mundo. Tenemos entonces a la etnoeducación como un espacio de construcción y reconstrucción de saberes desde una perspectiva de interculturalidad; es decir a partir del conocimiento y valoración de las culturas en particular y de los elementos de otras culturas que aportan a su enriquecimiento. (Triviño. 1998, citado por Rojas, 2000: 7)

Las nuevas perspectivas frente a lo “etnoeducativo”, como postura crítica, contraria a las practicas educativas hegemónicas, plantean nuevos desafíos que es interesante analizar desde las implicaciones que tiene como expresión de multiculturalismo o como posibilidad de generar prácticas educativas interculturales. El multiculturalismo entendido como una política de reconocimiento del Estado, donde se corren riesgos, tales como, el devenir de los movimientos sociales en ONGs, la instrumentalización de la cultura, y la creación de esencialismos pasivos que imposibilitan el diálogo constructivo con experiencias alternativas no enmarcadas en lo étnico.

Desde mi perspectiva, la diferencia fundamental entre el multiculturalismo y la interculturalidad parte de que el multiculturalismo se erige en las dinámicas del Estado,

en la normatización de la diversidad cultural, una diversidad definida desde la tradición académica intelectual como grupos “étnicos” en una consideración esencial de su “cultura”. Un reconocimiento representado en la regulación de derechos especiales, resultado de las negociaciones y tensión entre el Estado y los grupos organizados, derechos que dan a estos grupos de manera diferenciada nuevas posibilidades de manejo territorial, económico y “cultural”, sin dejar de considerarlos marginales a la sociedad dominante desde donde se imparten las leyes. Por otro lado, la interculturalidad propone la articulación de la agencia de los grupos sociales organizados en torno a sus conocimientos y prácticas culturales, en este sentido lo cultural se refiere a un tipo de conocimiento ancestral o alternativo, o en última instancia distinto a los márgenes de conocimiento occidental, donde su articulación permita la posibilidad de construcción de nuevos sentidos de vida así como de nuevos escenarios solidarios de autonomía.

La interculturalidad ha sido un concepto que se ha explorado en América Latina precisamente en el campo educativo, a partir de las propuestas de educación bilingüe e indígena (Walsh 2004: 1), sin embargo es un término que como propuesta política aún se encuentra en construcción. La interculturalidad ha sido definida desde distintos ángulos, donde básicamente se apunta a la interacción de los diversos grupos organizados, como lo menciona Guerrero:

La interculturalidad interpela a toda la sociedad en su conjunto (...) implica (...) la interacción dialógica de diversos y diferentes actores sociales, representados por étnias, clases, géneros, regiones, comunidades, generaciones, etc. (...) que representan formas distintas, diversas y a veces antagónicas de intereses, que pugnan por el reconocimiento de su propia especificidad y diferencia, siendo en consecuencia también un escenario de conflicto (Guerrero 1999. Citado por Rojas 2000: 7).

En mi opinión es necesario complejizar este concepto, asumiendo que esta relación dialógica establecida es mas que la descripción de un hecho social, constituye un proyecto político y en ese sentido se da en una agencia consciente de las implicaciones de dicho relacionamiento como posibilidad de transformación de la estructura social dominante⁴⁶, así, en esta agencia se encontrarán los actores sociales así reconocidos dentro de tal proyecto.

Como argumenta Walsh:

La interculturalidad (...) se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiple vía. Busca desarrollar una interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes, interacción que parte del conflicto inherente en las asimetrías sociales, económicas, políticas y del poder. En este sentido la interculturalidad es práctica política y contra-respuesta a la geopolítica hegemónica del conocimiento; es herramienta, estrategia y manifestación de una manera “otra” de pensar y actuar. (Walsh, 2004: 8-9, 11)

Es así como la interculturalidad de la mano de propuestas educativas alternativas a la modernidad constituye una proyección política distinta, donde es posible el encuentro entre las culturas, desde su lugar de conflicto y en tensión con su incorporación o no al sistema capitalista, en las posibilidades de imaginar un orden del mundo distinto. Las culturas, mas allá del escenario folclorizado que hace énfasis en un exotismo cultural, nos dan la posibilidad de pensar el mundo con epistemologías múltiples. La educación se plantearía así no como un escenario institucional de producción de conocimiento, sus espacios de reproducción y la importancia dentro de los mismos procesos sociales se encuentra en la fortaleza de una propuesta política distinta.

⁴⁶ Un proyecto que se ha desarrollado con mayor fuerza dentro de los movimientos indígenas ecuatorianos “Para la confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador-CONAIE, la interculturalidad es un principio ideológico de su proyecto político; principio que apunta la transformación de las actuales

Para terminar este capítulo volver sobre las tensiones y conflictos entre las memorias y entre las historias, hegemónicas y disidentes, frente al papel de los intelectuales estudiosos y estudiosas de tales fenómenos. Como hemos visto en el campo de la educación se teje un escenario de conflicto que va desde la oficialidad, hasta el multiculturalismo y lo que podría ser la interculturalidad; un campo atravesado por el trasfondo político que sostiene en la educación uno de los instrumentos de mayor poder de reproducción ideológica, de fijación de las identidades, y es en ellas, en las identidades como procesos de fortalecimiento político, donde la construcción y el poder sobre el pasado adquiere sentido.

En este escenario el rol que juega un o una académica puede ser central así como insignificante, a mi manera de ver existen distintas opciones, el intelectual puede ser orgánico al sistema político dominante o puede ser orgánico a las posturas políticas de resistencia, y en el primer caso contribuir con su autoridad y las destrezas aprendidas en la academia a reforzar las historias y las memorias oficiales, en el segundo caso puede contribuir a los procesos sociales desde una postura crítica, en la construcción de memorias y de historias que exploren nuevos sentidos de vida⁴⁷.

En este panorama, ¿cómo la educación puede ser una herramienta fundamental en el trastocamiento del punto de encaje, de todo el engranaje descrito anteriormente?

estructuras, instituciones y relaciones de la sociedad con miras hacia la formación de poderes locales alternativos, del Estado Plurinacional y una sociedad distinta. (Walsh, 2004: 4)

⁴⁷ Sin embargo este tipo de posicionamiento político frontal de los intelectuales en relación con su trabajo se encuentra oculto bajo la supuesta objetividad de su investigación y jugamos a manejar los métodos y las teorías de manera rigurosa y disciplinada queriendo asumir su imparcialidad y su inocencia.

Como hemos dicho antes es en la educación, en la producción de conocimientos legítimos para el sistema, donde se han erigido las construcciones discursivas y representaciones del *otro*, a partir del establecimiento de los límites de la diferencia cultural, que podríamos llamar también diferencia colonial, en tanto fue instaurada como parte del régimen colonial. Y es precisamente en la deconstrucción de representaciones y prácticas del sistema, en el develamiento de clasificaciones y estructuras de poder que lograron naturalizarse, donde podemos encontrar la tensión como potencia, la decolonialidad como impulso en el establecimiento de espacios de disputa de poder.

La educación sería así el escenario para la búsqueda de nuevos paradigmas que permitan construir y articular poderes locales, como lugares de recreación y reproducción de pensamientos diversos, conocimientos y prácticas que fueron estigmatizadas, ocultadas y que a pesar de los procesos de colonialismo lograron construir percepciones del mundo distintas. Es necesario buscar la frontera para desde allí posicionar de manera colectiva sentidos de vida distintos, que se orienten hacia la generación de autonomías.

CAPITULO III

LA INTERCULTURALIDAD Y LA BÚSQUEDA DE NUEVOS SUJETOS Y POLÍTICAS IDENTITARIAS EN EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA

Como hemos visto en los capítulos anteriores la educación va configurando un campo conflictivo donde las ideologías plantean tanto escenarios de reproducción como de resistencia en la formación de subjetividades, un campo donde el poder y el saber construyen una llave en la formación del sistema, generando contradicciones donde las resistencias tienen lugar y adquieren valor en la construcción de nuevas identidades y nuevas agencias sociales. Sin embargo dinámicas mencionadas antes como propias del multiculturalismo muestran la interacción entre la agencia de los movimientos sociales indígenas y afros interrumpida.

En este capítulo intentaré delinear una salida “utopística” al encerramiento de la agencia de los movimientos sociales en los parámetros etnicistas, donde la diferencia construida desde un régimen de verdad académico, se estatiza en la marcación étnica de su cultura, planteando la ampliación del espectro de la diferencia hacia escenarios de resistencia distintos y en la configuración de nuevos sujetos. Voy a referirme nuevamente al Valle de Sibundoy, ahora desde el escenario de la Escuela Ambiental Panamazonía, donde la interculturalidad se percibe como posibilidad política y epistémica.

El desarrollo intercultural de la Escuela Ambiental Panamazonía podemos verlo desde dos contextos distintos, por un lado desde un tipo de *articulación regional o panamazónica*, donde se construye una concepción de vida intercultural a partir del conocimiento de distintos referentes míticos y acontecimientos históricos que dibujan los

caminos de conexión entre las distintas poblaciones y sabidurías de esta región, entre tales referentes encontramos el “mito de la perdices” de la comunidad indígena de los Pastos y el encuentro con procesos ambientalistas y de otras vertientes, con quienes se comparte un horizonte organizativo y una concepción de vida distinta. Por otro lado, encontramos una *articulación interna* dibujada en su experiencia en Colón, municipio del Valle de Sibundoy, donde integra el trabajo de cinco grupos distintos: Grupo Nuevo Ambiente, Mindaldas, Chacales, Grupo de reservas naturales del Nudo Quindiocha y el Grupo de Mujeres de la Hípcultura, grupos integrados por población campesina, indígenas ingas y kamsá, además de pobladores y pobladoras del casco urbano.

Quiero en este capítulo, entonces, iniciar con una referencia breve de este contexto regional, de tal manera que nos permita tener una cartografía general de la región que hemos llamado panamazónica a partir de experiencias y narraciones que muestran algunos de los tejidos que sustentan su interconexión, para en un segundo momento mostrar la experiencia específica en el Valle de Sibundoy. A pesar de que La Escuela Ambiental se planteó desde su inicio la perspectiva panamazónica como lugar de encuentro fecundo, a lo largo de sus 10 años de trabajo ha centrado su escenario en Colón, y es por esto que considero pertinente preguntarse: ¿Es necesario recobrar el espectro de lo panamazónico como tejido de una propuesta educativa intercultural, que permita la articulación de nuevas agencias sociales? Esta es una pregunta que realizo al proceso mismo y que intentaré refrescar desde la indagación de los planteamientos académicos y políticos que hemos venido desarrollando a lo largo del trabajo.

3.1 Tejidos Míticos e Históricos de la Región Panamazónica

El gran territorio que hemos llamado panamazónico comprende los departamentos de Nariño y Putumayo al sur occidente colombiano, zona limítrofe con el Ecuador. En el departamento de Nariño desde la zona de litoral pacífico (habitado por población afrocolombiana e indígenas eperara), subiendo por el piedemonte (población afrocolombiana en los municipios de Barbacoas y Roberto Payan e indígenas awa en los municipios de Ricaurte y Córdoba), hasta llegar a la zona andina (población indígena de los Pastos en los municipios de Guachucal, Cumbal, etc.), específicamente en la formación conocida como el Nudo de los Pastos. En el departamento del Putumayo ya hacia el extremo oriental se encuentran, los páramos que bordean la cordillera (población campesina mestiza), pasando por el Valle de Sibundoy como lugar intermedio hacia el piedemonte amazónico (población campesina e indígena ingana y kamsá), hasta el lugar conocido como el Bajo Putumayo (población indígena cofan, siona, campesina mestiza y afrocolombiana), perteneciente a la zona amazónica del departamento del Putumayo.

Esta es una región con una amplia diversidad biológica y cultural que no ha sido considerada en su relación sino que se ha visto segmentada por trabajos centrados, en el pacífico, o en los andes o en la zona amazonía, son escasas las referencias que nos permiten indagar sobre su relación, sin embargo a partir de algunos hitos etnográficos e históricos es posible evidenciar los hilos que se tejen y que dan sentido a lo panamazónico como espacio tiempo diverso, imbricado en una concepción de vida profunda.

En primer lugar quiero hacer mención al mito de las perdices de la población indígena de los Pastos, ubicada en la zona central de la cordillera, constituyéndose como vértice entre

las regiones del pacífico y de la amazonía; este mito narra la distinción de las fuerzas de arriba y de abajo, del adentro y del afuera, dando sentido a la huaca, al anudamiento de las fuerzas del cosmos que activan esta gran territorialidad. El nudo de los pastos integra actualmente 21 resguardos con una población aproximada de 100.000 indígenas, población fragmentada inicialmente con la división política entre Colombia y Ecuador, sin embargo el trabajo de sus cabildos y líderes buscan hoy reestablecer los lazos con las comunidades de los dos países en un Plan de Vida Binacional, donde se reconocen los sentidos cosmogónicos que dan lectura a una territorialidad compleja donde los andes son el anudamiento del agua y dan vida en una relación simbiótica a las vertientes pacíficas y amazónicas⁴⁸. Este transepto panamazónico constituye una relación simbólica y mítica profunda, expresada en la memoria y sabiduría de las comunidades.

El mito de las perdices estudiado en el trabajo sobre la comunidad de los Pastos por Dumer Mamian (2004), nos muestra como el mundo se ordena y adquiere lugar en las distintas fuerzas cósmicas que determinan la relación territorial que va desde el ordenamiento de los pueblos de arriba o de abajo, hasta el lugar de cultivo en la chagra entre lo frío y lo caliente, quiero citar en extenso este trabajo de manera que nos permita mirar el mito en su imbricación cotidiana, como es presentado por el autor.

Una de estas historias dice que en tiempos remotos hubo dos viejas indias poderosas, como brujas, que eran pájaros, que eran perdices. Que la una era blanca y la otra era negra. Los relatos aseguran que la una venía del Ecuador y la otra de Barbacoas. Hay quienes generalizan diciendo que venían: la una del oriente y la otra del occidente. Buscaban el centro del espacio y el tiempo para crear o recrear el mundo, el territorio; para decidir sobre el espacio y el tiempo: para dónde queda el adentro, el afuera, el arriba, el abajo, lo alto, lo bajo; esta vida y la vida de antes y después de la vida. (Mamian, 2004: 26)

⁴⁸ Información de Efrén Tarapues, senador indígena pasto, encuentro de Etnoliteratura, Universidad de Nariño, noviembre 22 de 2005.

Una dualidad que es complementaria, que no niega la existencia de la una sobre la otra, una dualidad que nos dice de la existencia de fuerzas cósmicas que orientan y ordenan la vida, que dan lugar al territorio, que se distinguen pero en su diferencia se enriquecen. Un espacio tiempo donde este mundo y el otro mundo dialogan, danzan, se entrecruzan para buscar el equilibrio, para encontrar el centro, la armonía.

Espacios y Tiempos esenciales que llevan dentro de sí todas las cualidades cosmológicas. Era para decidir, entonces, para dónde quedaba el mar, la selva, Tumaco, Barbacoas, las minas de oro, lo caliente, el occidente, etc., y para donde quedaba la tierra, la agricultura, las Provincias de Ipiales y Túqueres, las montañas, lo frío, la sociedad civilizada. Para donde quedaba el mundo de los muertos, del pasado y del futuro, y este mundo de los vivos, el mundo presente. También indicarían el ritmo de los cambios. (Mamian, 2004: 26)

La danza, el movimiento, el mito recreado en la fiesta, restablece el orden del tiempo, dibuja los ciclos del territorio, los periodos de siembra, de cosecha, de trabajo, de descanso, los tiempos y lugares del intercambio, la montaña y el guaico, las tierras frías y calientes, el ajuste de la vida conectada con el cosmos, una vida sin el ensimismamiento moderno, una vida que conversa con la luna, con el sol, con el agua, con el fuego, con la tierra.

Para tal propósito decidieron hacer una apuesta, que consistía en juntar las caras, cerrar los ojos, lanzar una escupa o una flor al aire y salir bailando, bailando volteando las caras (...) En un ritmo tal que juntando al principio la caras por sus costados opuestos, pudiesen tirar la flor y bailar trastocando paulatinamente las caras (...) así hasta la caída de la flor o de la escupa lanzada al aire. En ese momento se paralizaría el baile, la acción, el trabajo. (...) Estas perdices podían crear el mundo o reorganizarlo, porque ellas eran el mundo, ellas eran o contenían las cualidades esenciales o primordiales, en su oposición dual y en sus posibles principios de unidad. (Mamian, 2004: 26-27)

Así quedaron las plantas como el Yage, hacia lo caliente, hacia el oriente, plantas de poder, plantas amazónicas que refrescan la memoria, que vuelven a condensar el tiempo y el espacio en el no tiempo mítico, en el centro donde se restablece la salud. Así quedo la fuerza de la selva hacia el pacífico, monte adentro donde vive la fuerza de la naturaleza, el

territorio no controlado por el hombre, el lugar sagrado de nacimiento de las aguas. El mito expresa una concepción de vida que es compartida por las poblaciones indígenas y afrocolombianas de toda la región, culturas que reconocen una relación dinámica con su entorno natural, no como recurso económico, no como materia prima, sino como lugar de conocimiento y ésta es una concepción que procesos ambientalistas buscan recuperar como sentido de su vida.

El desarraigo provocado por el mundo moderno, por las formas de vida urbanas, desajustan los ordenes de la vida que expresa el mito, el equilibrio que permite que el agua continúe su camino desde la montaña hasta los valles. Esta es una región que ha sido golpeada por economías extractivas, por la explotación extensiva de sus tierras, por el monocultivo, por el uso de agroquímicos, es una región que a pesar de ubicarse en la periferia del país, se ha integrado a la forma de vida moderna, sin embargo, en su territorio aún se encuentran estas matrices de pensamiento que hoy son recreadas como una conciencia cósmica que nos permite tener elementos para afrontar las condiciones de vida actuales, que permiten buscar nuevas alternativas, nuevos caminos.

El reconocimiento de estas sabidurías, son a su vez elementos de intercambio entre los distintos pueblos que habitan esta región, en el Valle de Sibundoy, al que nos hemos referido desde distintas aristas, se genera un espacio de confluencia biológica y cultural de estas vertientes, donde las relaciones de intercambio de saberes entre los distintos grupos es evidente. Así lo demuestra, entre otros, el trabajo de Clemencia Ramírez, quien realiza una aproximación a las dinámicas de intercambio entre las zonas del alto y bajo Putumayo, dentro de lo que ella llama la etno-historia de los grupos indígenas Kamsá e Inga del Valle de Sibundoy.

El papel de intermediarios de los habitantes del Valle con respecto a los grupos de tierras altas del occidente y de tierras bajas del oriente es reconocido por Seijas (1969) y Taussig (1977) antes de la conquista y durante el período colonial. *El principal renglón de comercio fueron, y son hoy en día, las plantas medicinales*, según evidencia encontrada por arqueólogos y etnobotánicos persistiendo hasta el momento esta actividad en manos de los Ingas y en especial de los habitantes de Santiago. (Ramírez, 1989: 49) -la cursiva es mía-

Como hemos mencionado en el Valle de Sibundoy habitan las comunidades indígenas Ingana y Kamsá, a quienes desde distintos lugares de la región se acude en busca de su ayuda a través del saber desarrollado alrededor de las plantas medicinales, dando al Yagé un lugar preponderante al interior de rituales de curación. Ésta es una planta sagrada propia de los climas cálidos y húmedos, y su utilización es extensiva a toda la región amazónica. El conocimiento del manejo del Yagé es adjudicado a las comunidades indígenas amazónicas, que han hecho extensiva su sabiduría ha comunidades del Piedemonte y a comunidades del Valle de Sibundoy, el encuentro e intercambio de tales saberes es a su vez apropiado por indígenas de la zona andina como lo muestra el trabajo de Pinzón y Garay.

Existen referencias sobre cómo los Pastos recurrían a chamanes de los grupos del piedemonte para hacerse tratar, porque los consideraban más poderosos: "son estos indios tenidos por grandes hechiceros (...)" (Borja 1965 citado en Uribe 1985-86:21). Similares referencias son hechas en el siglo XVIII con respecto a los habitantes de los *Andes de Nariño* en su actitud hacia los *chamanes del Valle de Sibundoy*, tal como lo recoge Salomon (1983). (...) etnográficamente se ha establecido la existencia de jerarquías chamánicas que ubicaban como detentores del *mayor poder a los chamanes del piedemonte* seguidos por los del Valle de Sibundoy. El origen prehispánico de estas jerarquías marcaron muy posiblemente las relaciones andes-selva. (Pinzon y Garay, 1996: 14) -la cursiva es mía-

Caminos de intercambio como los mencionados por la referencia etnohistórica son de especial relevancia en la configuración de la región, pues las dinámicas muestran más allá de un intercambio comercial un intercambio de conocimientos, de saberes, de prácticas

ancestrales alrededor del manejo de plantas medicinales. Tal intercambio no implica tan sólo el traslado de la planta en sí misma, alrededor de esta práctica transitan aprendizajes profundos, que tejen relaciones entre las comunidades donde conocimientos de tal envergadura son enseñados, compartidos, incorporados, en una compleja red de alianzas. Esto lo podemos ver en la narración de una mujer ingana que acompaña a su abuelo en su viaje Mocoa (bajo Putumayo), en una práctica que hoy en día se realiza de manera cotidiana, viajes a traer el remedio, viajes de aprendizaje, de compadrazgo y de curación.

En Mocoa donde el Iachag amigo, nos dijo: -yo fui a encontrarlos, pues sólo quería probarlos, si tenía buen corazón, por eso coman yuquita, con pescadito también, les brindaré yagecito mañana al anochecer-. El taita Ambrosio tenía yagesito listico, ailastima rezaba, mientras yage convidaba. Se terció su cascabel, todo el plumaje se puso, alisto la waira sacha y waira wawa también.

A los que éramos chiquititos, también nos dio, eso sé que fue muy duro, y ahora doy gracias a Dios. Para que la pinta pinte, sacó maraca y tambor, tan hermoso que tocaba y tan dulce su canción. (Jacanamejoy y Vivas, 1997: 19-20)⁴⁹

Los sinchis o médicos tradicionales del Valle de Sibundoy viajan constantemente para traer Yage del bajo Putumayo, experiencias como la narrada por doña Santa, refieren la iniciación chamánica de los inganos y kamsá con las comunidades Cofán y Siona del Bajo Putumayo, ésta es una práctica desarrollada ancestralmente, que ha venido modificándose en la actualidad adquiriendo connotaciones particulares.

El impulso organizativo de los cabildos indígenas, así como la acción de ong's y distintos

⁴⁹ Esta narración hace parte del trabajo de grado de dos mujeres educadoras del Valle de Sibundoy, quienes en su investigación indagan sobre el papel de las mujeres Sinchis en rituales de curación. La medicina tradicional se ha visto también afectada por esquemas patriarcales enseñados por las ordenes religiosas, la participación de la mujer en estos espacios no es muy difundida, sin embargo, su poder en el conocimiento y práctica alrededor de las plantas medicinales es apreciado por sus comunidades. Con esta mención quiero por un lado resaltar el valor de la investigación en lo que puede ser una educación alternativa y por otro lado, llamar la atención sobre una de las aristas de la colonialidad del poder frente al género, traducida en colonialismos internos, en subjetividades internalizadas, como lo mencionan las autoras de este trabajo: "Este ejercicio investigativo se ha convertido en el medio más efectivo para la sensibilización y toma de conciencia acerca del rol de la mujer dentro de la sociedad a través de los tiempos; la mujer de la

proyectos, han motivado la creación de brigadas de salud, en todo el Putumayo, donde los médicos tradicionales de distintas vertientes culturales se reúnen para realizar rituales de sanación de un territorio donde situaciones como la guerra y el narcotráfico han generado condiciones críticas, como la ocupación militar y el desplazamiento forzado.

El ritual de curación alrededor del Yage tiene actualmente un momento de apertura hacia el mundo mestizo, a pesar de haber sido satanizado por las órdenes religiosas, como las capuchinas, que tuvieron una prolongada presencia en la zona del Putumayo, esta práctica médica tiene completa vigencia. Según cuentan los abuelos éste es un momento en el que sabidurías que fueron secretas, que vivieron ocultas, necesitan darse a conocer, como un aporte a las situaciones límites que se vive en los tiempos de hoy. Es así como el ritual del Yage se ha prolongado hasta ocupar espacios en contextos urbanos, la construcción de malocas, la visita de los Taitas y el aprendizaje de dicha práctica ritual constituyen canales de comunicación desde estas comunidades amazónicas hacia nuevos parajes modernos, andinos e incluso del pacífico. Corriendo por supuesto con riesgos tales como la comercialización de la planta y el ingreso a dinámicas del mercado que instrumentalizan estos saberes vaciándolos de su contenido cosmogónico⁵⁰.

comunidad inga siempre se ha tenido en cuenta en la siembra, cultivo curación, cuidado de los hijos, educación y control social". (Jacanamejoy y Vivas, 1997 : 5)

⁵⁰ Este tipo de prácticas y de pensamiento asociado al Yage y a su saber cosmogónico representan lo que Mignolo ha llamado pensamiento fronterizo en tanto surge en la tensión entre las historias de culturas indígenas y las historias coloniales, lugar de conflicto entre las lenguas, los saberes y los sentires, instaurando un patrón de poder que califico y satanizo tales prácticas. Hoy estos sentires y pensares que han vivido en tal tensión constituyen expresiones de pensamiento emergente, de pensamiento crítico a las formas modernas de la colonialidad, una colonialidad ejercida por nuevos aparatajes institucionales, garantes de las dinámicas de mercado mundial. Como menciona Mignolo: "El colonialismo dio pie a "historias otras" (...) es decir historias que emergieron de rupturas y discontinuidades; que salieron de la tiranía del tiempo lineal, del progreso y de la "evolución"(...) ese pensamiento que comienza a construir un paradigma otro tiene que pensarse en la intersección de las experiencias que el saber de la modernidad relegó a objetivos del colonialismo con la descolonización como fuerza crítica del sujeto que no quiere "estudiarse a sí mismo como objeto, sino "pensarse" a sí mismo en proyectos liberadores, emancipadores". (Mignolo, 2003: 31). La fuerza crítica que menciona Mignolo, es la fuerza que posibilita la construcción de una propuesta donde la interculturalidad abra el abanico de posibilidades de tales pensamientos emergentes hacia la búsqueda de nuevas alternativas de vida. Lograr ligar la riqueza de pensamientos semejantes a los

Hacia el otro extremo de la cordillera se encuentran comunidades indígenas y afrocolombianas habitantes del litoral pacífico. El contacto con dichas latitudes y expresiones culturales hace parte también de las estrategias de intercambio registradas como parte del corredor panamazónico, que construye caminos entre los andes, la selva y la amazonía en momentos históricos de diferentes magnitudes. Las colonizaciones más recientes entre las zonas del pacífico y del bajo putumayo son motivadas por el avance del cultivo de coca y el establecimiento de redes del narcotráfico; entre estas zonas, por ejemplo, población indígena de los pastos son impulsados hacia la compra de tierras en Barbacoas y Llorente, piedemonte del litoral pacífico, lugares valorizados por los cultivos ilícitos y en conflicto por presencia armada de guerrilla, paramilitares y ejercito.

Sin embargo migraciones anteriores son registradas como consecuencia de la época de la violencia de los años cincuenta, en este aparte quiero referirme a la experiencia de la comunidad de Bututo, actualmente ubicada en el piedemonte amazónico, comunidad formada por familias migrantes del pacífico nariñense, específicamente desde la región de Barbacoas, quienes salieron como colonos en búsqueda de tierras debido a las condiciones difíciles de su zona por los embates de la violencia, así como por el ingreso de maquinarias y gente externa a la zona para la explotación de oro. La experiencia de la comunidad de Bututo es especialmente interesante porque muestra el traslado de un conocimiento desarrollado alrededor de la explotación de oro, así como el fluir de conocimientos y prácticas religiosas, que deben dialogar y acoplarse a un contexto cultural distinto.

referidos con el yage parte de reconocer el lugar y trayectoria de construcción de dichas fronteras en circunstancias y eventos particulares.

Aproximadamente en 1950 llegan los primeros habitantes a la región, después del empobrecimiento y la búsqueda infructuosa de oro (...) sobretodo para la población negra que como herencia de la colonia les había quedado el trabajo minero. (...) Después de la búsqueda sin resultado en la región de Puerto Limón , emprenden el viaje hacia las orillas del Caqueta (...) El primero en llegar fue don Francisco Realpe, anciano de 75 años de edad habitante fundador de la localidad de Bututo. (Bejarano y Cañadas, 1996: 22-24)

La época de los años 50 en Colombia, es conocida como la época de la violencia, la radicalización entre liberales y conservadores genera uno de los momentos más críticos de la historia colombiana, crisis que se ve generalizada hacia las distintas localidades del país generando desplazamientos de múltiples vías, ya sea por la persecución política o por la crisis económica subsiguiente. Es en momentos como estos donde caminos e imaginarios ancestrales como la búsqueda del dorado en el Putumayo revitalizan rutas migratorias.

La extenuación de los yacimientos mineros, la presencia de la explotación industrial con motobombas en las minas, dejan obsoletos los procedimientos artesanales de los negros pobres; la concentración de la propiedad de la tierra en pocas manos, el cansancio de los suelos, los crecientes rumores de la violencia que se enseñoreaban del país, fueron algunos de los factores que incidieron en la decisión de un grupo considerable de pobladores de Payán, Barbacoas y las márgenes del Patía y sus afluentes para pensar en construir una forma de vida atravesando la cordillera y bajando a la llanura Amazónica tan parecida en clima y su región. (Bejarano y Cañadas, 1996: 112- 111)

La zona del Putumayo ha sido receptora de colonos desde tiempo atrás, la extracción de maderas, la explotación del Caucho y la Quina, han constituido momentos de oleadas migratorias de orígenes múltiples, el encuentro con la selva, con el imaginario de “salvajismo” tejido alrededor de ella hace de la amazonía un lugar de llegada para colonos, su encuentro es expresado en eventos casi míticos de enfrentamiento con las fieras y rudeza de la selva. La condiciones límites permiten sin embargo generar redes de alianzas entre los colonos, así una familia trae a otra, hasta lograr formar una comunidad,

que además de adaptarse a las distintas condiciones de subsistencia que les presenta la zona consigue trasladar su sistema de creencias.

Mocoa, Villagarzón y Puerto Asis, recibieron un buen número de población negra, que había venido de la Costa de Nariño, otros nos quedamos en Limón, el trabajo minero era cada vez más duro y menos productivo, por eso trabajamos en las fincas como peones y aprendimos los oficios del campo (...)

La tierra estaba ahí para el que la cogiera, había pocos colonos y alcanzaba para todos. En el año 1952 habían llegado varios colonos negros y los que primero llegamos les avisamos a los familiares y amigos, ellos se unieron y cogían sus pedazos de tierra, lo que ya teníamos comidita y semilla colaboramos a los recién llegados, luego llegaban unos familiares de los nuevos y la colonización crecía, pero ninguno le debía cuentas a nadie, todos vinimos por libre voluntad. (Don Mardoqueo Realpe citado por Bejarano y Cañadas, 1996: 36)

En caminos migratorios tales como los narrados anteriormente la población afrocolombiana, mestiza e indígena de distintas zonas del país confluyen en el Putumayo, un departameto receptor de colonizaciones continuas. Es en tales condiciones donde prácticas medicinales y religiosas así como la adoración al Jesús de Nazareno, de la comunidad de Bututo, han sido trasladadas, resignificandose en los márgenes específicos de su vida. Esta adoración que tiene su raíz en Barbacoas se realiza en la noche del cinco de enero de cada año, en ella las mujeres cantadoras y mayores de la comunidad, participan de manera activa como guías del ritual

Convierten la palabra cantada en la adoración al Nazareno, infiltrando sus fuerzas vitales que se confunden para adorarlo, en medio de tambores y maracas rindiéndole culto, fundiendo su fe y esperanza en él, para que los libre de enfermedades y nunca les falte el pan. (Bejarano, 1996: 49)

Con estos tres elementos: el yage compartido por las poblaciones indígenas de la amazonía, la experiencia de migración de las comunidades afro del pacífico, su conocimiento en la extracción de oro y su complejo de creencias, enfrentado a la selva, así como el mito de las perdices, y la concepción de vida y de armonía que se refresca en su danza; he querido mostrar tan solo algunos de los hilos que dan un lugar y sentido

profundo a la configuración del tiempo y el espacio en esta región panamazónica, esta es una indagación inicial tanto de los referentes históricos y míticos que configuran esta región, sin embargo nos permiten tener una aproximación hacia la diversidad y complejidad tejida en esta territorialidad.

Un complejo juego de relaciones económicas, sociales, pero también míticas y simbólicas donde lo panamazónico tiene lugar, como región de encuentro de múltiples sistemas de conocimiento y práctica de vida conectadas con un territorio en su diversidad. Organizativamente la zona alberga procesos que a pesar de pertenecer a distintas vertientes políticas dialogan y se acompañan en su hacer, me refiero a las reservas naturales de la Planada, y el río Ñambí, en la zona del piedemonte pacífico, con experiencias ambientalistas en la laguna de la Cocha, zona andina intermedia entre Nariño y Putumayo, así como procesos organizativos de comunidades indígenas de estos dos departamentos. La posibilidad de ligar y alimentar tales procesos con la sabiduría de cada uno de sus pueblos, parte del abrir una postura intercultural como apuesta ideológica, los procesos mencionados buscan la recreación de una concepción de vida que se teje en el respeto por la naturaleza, en la exploración de su sabiduría, guardada en los mitos y en las prácticas ancestrales de los pueblos, parte de un enfrentamiento al violento cruce con la modernidad, con la guerra y con los destinos de la violencia, parte de buscar caminos solidarios en momentos de conflicto.

El planteamiento de lo Panamazónico se constituye dentro de la Escuela Ambiental como apuesta ideológica, en tanto asume la relación y el intercambio de conocimientos, prácticas y posicionamientos políticos, a partir de los tejidos que conectan el pacífico, los andes y la amazonía sur colombiana, tejidos vitales y de una rica diversidad cultural y

biológica. Esta es una apuesta que podríamos llamar *intercultural*, pues busca articular, conectar y sintonizar políticamente una amplia gama de procesos y de conocimientos que no se diluyen en su relación sino que por el contrario crecen en su diferencia y se fortalecen de las diferencias que los acompañan.

3.2 La Escuela Ambiental Panamazonía

En este aparte me referiré de manera detallada a la práctica de la Escuela Ambiental Panamazonía como una postura pedagógica crítica desde la perspectiva ambiental, a partir de la referencia de sus planteamientos pedagógicos y los distintos escenarios que le dan vida. Esto nos permitirá conocer una experiencia que supera los cánones dados a la educación tanto desde los escenarios educativos formales como desde los escenarios etnoeducativos, la experiencia en el Valle de Sibundoy muestra la emergencia de nuevos sujetos frente a lo ambiental que logran articular conocimientos de vertientes culturales diversas.

Los antecedentes de este proceso tienen su raíz en el movimiento campesino de los años 70, donde se trabajaron procesos organizativos y recuperaciones de tierras integrando poblaciones de los municipios de Colón, Santiago y Sibundoy, pertenecientes al Valle de Sibundoy, así como en el vínculo con procesos de otras zonas del país, básicamente de los departamentos de Nariño y Cauca. Momento en el que se gestó el encuentro de líderes de distintas procedencias en una preocupación por buscar alternativas de vida críticas a las dinámicas de explotación del sistema capitalista⁵¹.

⁵¹ Periodo de tiempo en el que la región fue alcanzando una mayor integración económica y política a la nación, dando lugar a procesos de modernización de mayor embergadura. Las múltiples dinámicas generadas dan paso a tensiones y fracturas que seguramente responden a circunstancias particulares entre

Con esta herencia nace la iniciativa de la Escuela Ambiental Panamazonía en los años noventa, enriquecida por la experiencia en el trabajo organizativo de las comunidades y con la participación de docentes de la región; logrando catalizar múltiples inquietudes y proyecciones, que parten inicialmente de la integración de algunas personas involucradas en dinámicas organizativas con una perspectiva centrada en lo ambiental, proceso que tiene lugar en el municipio de Colón ubicado en el Valle de Sibundoy⁵².

Entre los objetivos que se plantea la Escuela en el 2002 encontramos:

1. Promover espacios de capacitación, investigación- acción que cambie la relación de poder autoritario maestro-alumno y fortalezca la práctica social, los conocimientos, la sensibilidad, el afecto y el cuidado del ambiente.
2. Impulsar el desarrollo de las capacidades intelectuales y emocionales individuales y colectivas de investigación y de participación ciudadana, mediante el trabajo en talleres, seminarios, excursiones dirigidas, conversatorios y visitas de intercambio, integrando distintos actores de la comunidad e invitados especiales.
3. Apoyar con asesoría permanente la iniciativa y capacidad creativa de los grupos que se van organizando para desarrollar alternativas adecuadas de producción que mejoren su ingreso personal, familiar y grupal.

las que tal vez podríamos enumerar: dinámicas económicas como la explotación intensiva de recursos maderables, la desecación de la laguna del valle para la generación de ganadería extensiva, dinámicas políticas y administrativas que toman los cabildos indígenas, así como la marcación institucional entre campesinos, indígenas y mestizos (de cascos urbanos). De igual manera como sucede en otras zonas del país este tipo de marcaciones esta relacionada con concepciones y categorías intitucionalizadas de la diferencia, lo que repercute en el interés de las agencias de cooperación internacional por algunos grupos en particular, siendo lo étnico, así como lo biodiverso, un factor importante a tener en cuenta. En la zona se hacen presentes ONG's, fundaciones, cabildos y otras instituciones públicas, encargadas de canalizar recursos como por ejemplo de la WWF, Parques Nacionales, Plan Colombia, etc. Todos estos procesos que dan lugar a fragmentaciones y disputas de poder entre los distintos actores. Mención necesaria de tomar en cuenta frente a una región aún más compleja en la actualidad como escenario del conflicto en Colombia, el Valle de Sibundoy es hoy un lugar de recepción de población desplazada, así como un lugar estratégico de comunicación entre la cordillera y el amazonas, siendo por tanto lugar de transito de los distintos grupos armados.

⁵² “Colón es uno de los cuatro municipios del Valle de Sibundoy (...) forma parte del sistema orogénico andino amazónico localizado en la zona oriental del nudo de los pastos (...) contiene una parte plana a 2.100 msnm donde se ubica el casco urbano, pequeños solares agrícolas y un nacimiento natural de aguas termales; una zona de lomerías bajas y medias a 2.350 msnm, con suelos volcánicos dedicados a la ganadería y la zona alta montañosa a 2.800 msnm donde aún se conserva el bosque de páramo perteneciente al páramo de Bordoncillo” (Guerrero, 2002a: 21)

4. Participar en la elaboración y ejecución del plan ambiental municipal. (Guerrero, 2002a: 39)

Como vemos aquí la perspectiva educativa planteada trasciende el espacio escolar y se orienta hacia la integración y fortalecimiento de espacios comunitarios, alimentados con una línea de trabajo sobre lo ambiental que sustenta los sentidos e imaginarios que se irán construyendo a lo largo del proceso. Esta es una práctica pedagógica que busca transformar las formas institucionales de la educación, impartida en escuelas, colegios y demás espacios que cumplen una función deshumanizadora del ser⁵³.

Esta propuesta se constituye así en una experiencia de educación no formal⁵⁴, que siguiendo nuevamente los planteamientos de Freire (1994) podemos decir que trasciende la noción de escolaridad, ubicando escenarios pedagógicos ligados a la vida cotidiana y en la búsqueda de alternativas de vida mejores para una colectividad. El énfasis ambiental de la Escuela parte de una visión crítica a las formas de producción extensiva desarrolladas en la zona, así como a las dinámicas extractivas de recursos naturales, -crítica a prácticas ligadas con concepciones de vida impulsadas por la modernidad y donde la relación con la naturaleza se establece en tanto recurso del mercado, necesario de explotación-. En este sentido, la perspectiva educativa plateada construye un escenario

⁵³ La deshumanización, siguiendo a Freire “es una expresión concreta de alienación y dominación” (1994:123), que tiene un lugar representativo en las escuelas, pero que va más allá en la “internalización y sedimentación de las necesidades mismas de la personalidad” (Freire, 1994:123). Este tipo de formación deshumanizadora genera bloqueos que obstruyen las posibilidades de construcción de nuevas subjetividades, de nuevos sentidos de vida individuales y colectivos. Es frente a tales bloqueos donde se proyecta la acción de la Escuela Ambiental Panamazonía.

⁵⁴ En la perspectiva de la Escuela: “Es necesario diferenciar entre Educación Ambiental formal vinculada al medio escolar y la educación ambiental no formal e informal dirigida a las comunidades en general, esta última es el caso de la Escuela Ambiental PANAMAZONÍA (se caracteriza por...), tener una mayor diversidad tanto de grupos participantes como de instituciones y grupos vinculados, integrar problemas, situaciones y vivencias de la vida cotidiana, gozar de una mayor flexibilidad y autonomía, (...) obviar el formalismo, la rigidez funcional y el academicismo, valorar la importancia de la autonomía, el trabajo cooperativo e interdisciplinario, dotar a la persona y al grupo de herramientas que les permitan actuar críticamente frente a la compleja realidad de su entorno y sentir gusto por aprender” (Guerrero, 2002a: 46)

donde se vinculan el poder y la política a una concepción de vida que fundamenta su hacer pedagógico. Siguiendo el argumento de Freire, (recreado por Giroux en su introducción) podemos decir que la Escuela Ambiental Panamazonía propone una educación que transforma actitudes y prácticas, proyectando la definición de nuevos sentidos y representaciones desde el centramiento en espacios cotidianos de vida.

La educación es aquel terreno en que el poder y la política adquieren una expresión fundamental, ya que es allí donde el significado, el deseo, el idioma y los valores se vinculan con y responden a las más profundas creencias sobre la naturaleza misma de lo que significa el ser humano, soñar y señalar y luchar por una forma concreta de vida futura. En tanto referente de cambio, la educación representa una forma de acción que emerge de la unión de los lenguajes de la crítica y de la posibilidad. (Freire, 1994:16)

La Escuela ubica su práctica pedagógica en escenarios tales como: huertos tradicionales, reservas naturales, caminatas por la diversidad de ecosistemas de la región, así como en los jardines dedicados al cultivo de orquídeas. Cada uno de estos espacios esta integrado por familias, jóvenes, niños y niñas de la región⁵⁵, grupos que no necesariamente comparten todos los llamados contextos de “ecoaprendizaje”. Este término refiere a un tipo de educación vinculada al medio ambiente, donde la interacción con el entorno natural, social y cultural brinda los elementos pedagógicos necesarios. Los distintos escenarios se encuentran ligados a prácticas cotidianas de vida de los pobladores del Valle, básicamente desde la relación con la naturaleza en actividades agrícolas, así como,

⁵⁵ Los niños, niñas, jóvenes, mayores y mayores integradas en cada uno de estos espacios pertenecen fundamentalmente al Valle de Sibundoy, algunos de ellos y ellas habitantes de los cascos urbanos municipales de Colón, Sibundoy y Santiago, y en otros casos moradores de los alrededores del Valle. En su gran mayoría con familias dedicadas a labores agrícolas y de ganadería. La herencia cultural de sus familias pertenece a las raíces inganas o kamsá, así como a las concepciones de vida de colonos de Nariño, Cauca y otras zonas del Putumayo. En algunos casos se declara la pertenencia a los grupos indígenas, sin embargo este no es un elemento fundamental que oriente la integración de tales grupos. Estos han sido conformados por su afinidad en una perspectiva de vida vinculada a las formas sanas de cultivo, es decir sin la utilización de agroquímicos, y fundamentalmente por un sentimiento de compromiso con la naturaleza. La motivación de los grupos de jóvenes y niños, así como del grupo de las mujeres cultivadoras de orquídeas o el grupo de chagreras parte del deseo de conocer y del enamoramiento con su región.

en el cuidado de los bosques, del agua y demás lugares y seres considerados fundamentales en la biodiversidad de la región. En palabras de su coordinadora:

(La Escuela) concibe una educación activa que se articule a la vida fundamentada en una filosofía de la práctica en lo cotidiano, ligada a la historia y la realidad, en y para la convivencia y el ejercicio de valores para la autoestima, autonomía, solidaridad, tolerancia, amistad, hacia una cultura de identificación y pertenencia, de pensamiento crítico. (Guerrero, 2002a: 32)

Es necesario mirar tales contextos educativos, al interior de la Escuela Ambiental Panamazonía, como dinámicas particulares, desde la historia de tales espacios, que al mismo tiempo van ha constituir la historia de la escuela, ya que aparecen, se entrecruzan e interactúan en momentos distintos de su trayectoria.

Uno de los escenarios principales de ecoaprendizaje de la Escuela Ambiental Panamazonía, se encuentra alrededor de las chagras, huertos tradicionales o huertos ecológicos. Esta iniciativa nace en noviembre de 1994, a partir de un diagnóstico de 28 huertos del Valle de Sibundoy, realizado con el Grupo Ecológico Chacales y jóvenes del Colegio Agropecuario Sucre; trabajo coordinado por la profesora de ciencias naturales del Colegio Sucre, del municipio de Colón, directora de la Fundación Ecoamazonía (Guerrero, 2002b: 11-15).

Esta es una referencia interesante si pensamos cómo desde los espacios educativos formales se tejen escenarios educativos alternos, críticos a las pedagogías de instituciones educativas estatales. Las lógicas de la dominación instrumentalizadas en espacios tales como las escuelas o colegios generan a su interior contradicciones que constituyen puntos de tensión en las relaciones de poder, lugares donde se propicia una lucha por el sentido,

donde tanto las relaciones sociales como las formas de producción de conocimiento, son gérmenes de construcción de la resistencia⁵⁶.

El Grupo Nuevo Ambiente, grupo conformado por mujeres chagreras, hace parte de los resultados del diagnóstico mencionado anteriormente e integra en esta primera etapa a 12 familias del Valle de Sibundoy, quienes trabajan formalmente desde 1996, (Guerrero: 2002b: 12). El huerto ecológico, o chagra, en este sentido se constituye en una estrategia educativa en tanto permite tejer experiencias de vida desde los distintos espacios familiares, así como conocimientos antiguos o actuales básicamente mantenidos por el rol fundamental de la mujer en este escenario.

Es una educación que compromete al individuo a reflexionar sobre su nicho y su hábitat, a decir un proyecto de vida que apunte a adoptar un modelo de vida con sentido de pertenencia responsable del entorno, es lo que llamaríamos avalado por una sólida formación ambiental (Guerrero: 2002^a: 18)

Las huertas son cultivadas por mujeres con ayuda del resto de los miembros de la familia, en ellas se depositan conocimientos acerca de los ciclos lunares, las plantas medicinales, alimentos tradicionales, etc. Uno de los principios básicos que se reproducen en los huertos ecológicos o chagras, es el orden en el que la convivencia de plantas, animales,

⁵⁶ Como argumenta Giroux siguiendo a Freire: “Siempre existen quiebres, tensiones y contradicciones en varios ámbitos sociales tales como las escuelas, donde el poder a menudo se ejercita como una fuerza positiva en nombre de la resistencia. Más aún Freire entiende que el poder como forma de dominación no es implemente algo impuesto por el Estado a través de agentes tales como la policía, el ejército y los tribunales. La dominación también se expresa mediante la manera en que el poder, la tecnología y la ideología se unen para producir formas de conocimiento, relaciones sociales y otras formas culturales concretas que operan para silenciar activamente a las personas. Pero la sutileza de la dominación no se agota simplemente definiéndose a aquellas formas culturales que agobian a diario a los oprimidos; también se las puede hallar en la forma en que la dominación se experimenta subjetivamente a través de su internalización” (Giroux en Freire, 1994: 20-21). El comentario que hace Giroux, nos permite dibujar un panorama complejo, donde se encuentra inserta la educación, tanto *como herramienta de dominación*, e incluso podríamos decir de domesticación, anulando las formas de producción de conocimiento hacia una trasmisión casi doctrinal; así *como herramienta de emancipación*, donde las luchas por el sentido cobran importancia en tipo de visión crítica de las subjetividades construidas y manipuladas por la internalización del poder en los hábitos. Un complejo juego donde tiene a su vez lugar la resistencia, resistencia en tanto contradicción, en tanto perspectiva crítica de tales formas de dominación.

personas y demás seres del universo, logran su equilibrio en un tipo de convivencia simbiótica o cooperativa. Como se menciona en un documento de trabajo de la Escuela:

(En la chagra se encuentra) el sabio orden en el que la naturaleza distribuye los espacios en el entorno natural y que el ser humano en su contacto constante con ella ha sabido interpretar (...), conocimientos (...) que garantizan la supervivencia de diferentes especies. En una verdadera chagra casi no es necesario utilizar productos químicos puesto que al haber gran variedad de especies unas ayudan a otras. (Guerrero 2002b: 20)

Los productos cultivados en la chagra están básicamente orientados a la alimentación familiar, cumpliendo también un rol comunitario. Las mujeres cultivadoras de sus huertos intercambian productos entre sus vecinas y amigas; hortalizas, frutas, legumbres, así como plantas medicinales. Las mujeres mantienen un conocimiento frente a la salud y enfermedad, que también permite tejer relaciones solidarias, en su entorno. Como enuncia doña Judith, refiriéndose a la proyección de su trabajo en el huerto - *para tener plata no, pero para mejorar nuestra alimentación, ya no dependemos tanto del granero*-. (Citada en Guerrero 2002b:24)

Las palabras que según sus integrantes define al Grupo Nuevo Ambiente son variedad y diálogo. La relación huerto-comunidad, se ve enriquecida con las perspectivas solidarias que se desarrollan en el grupo, el intercambio de semillas, de conocimientos, de experiencias, van tejiendo un lugar donde la amistad genera los ligamentos de un tejido social sólido. Como lo expresan sus integrantes:

Los lugares de trabajo lo hacemos en cada casa de nuestras compañeras, para mostrar lo que cada huerto cultiva de plantas alimenticias, medicinales y ornamentales, la fecha es cada treinta de mes, cada compañera hace la reunión y nos brinda un refrigerio relacionado a lo que de en su huerta, principalmente lo hacemos en la Casa Arcoiris. El objetivo de nuestro grupo es dialogar, compartir, aprender y trabajar unidas. Lo hemos hecho como grupo organizado para buscar un nuevo nivel de vida, a partir de mejorar nuestros huertos, producir comida sana y variada.

Nuestro grupo lo conforman 17 familias bien organizadas (Doña Marleni, integrante grupo Nuevo Ambiente, Encuentro Casa Arcoiris, Octubre de 2005)

El grupo realiza reuniones mensuales, donde visitan cada uno de los huertos, “la familia anfitriona acuerda la agenda a seguir, que puede incluir el desarrollo de un tema de conocimiento, visita a logros y avances en el huerto, evaluación (...) sobre tareas acordadas, manejo contable, etc.”. (Guerrero 2002b: 20)

Esta iniciativa ha logrado su permanencia y ha venido ampliando el número de familias asociadas con la autonomía que les ha permitido el manejo de recursos propios, esto con la creación de un fondo rotatorio a partir del aporte de las familias y el apoyo económico de distintas instituciones. Las familias pueden contar con un crédito anual, para ser utilizado en mejoras a sus huertos y como posibilidad de generar un recurso para los distintos trabajos programados de manera colectiva. La capacidad administrativa de sus recursos y los distintos eventos organizados alrededor del grupo ha permitido la consolidación de este escenario como un lugar autónomo de la escuela.

En general el trabajo del grupo Nuevo Ambiente puede agruparse en cinco líneas básicas: capacitaciones en diversos temas, relaciones establecidas con pasantías y trabajos de grado, intercambios con otras experiencias, como visitas a reservas y otros procesos, excursiones y visitas grupales e individuales a los huertos (Guerrero, 2002b:26)

Un segundo escenario fundamental en la escuela son los grupos ecológicos Chacales, Chacalitos y Mindalas, conformados por niños, niñas y jóvenes de la región. Los primeros organizados a partir de la visita en 1992 a la reserva natural La Planada, ubicada en el piedemonte del litoral pacífico nariñense. Este primer momento permitió consolidar

los lazos de amistad entre el grupo de jóvenes que venía trabajando desde el Colegio Sucre y es ya en 1993 cuando deciden conformar el grupo Chacales, entre sus objetivos se encuentra:

Los objetivos del grupo es que cuidemos la naturaleza, aquí todos los grupos (...) estamos trabajando por ese fin. Otro es que ocupen su tiempo jugando, (...) por ejemplo pintar, ir a los ríos, visitar nuestros amigos, visitar reservas, hacer encuentros para que aprendamos muchas cosas. Encuentros de los que hemos vivido muchas aventuras, de los que hemos gozado y hemos aprendido y hemos dejado experiencias escritas en nuestro corazón. Como objetivos también tenemos unir lazos de amistad en los corazones de los que habitan en Colombia, nuestro grupo los Chacales, es uno de los grupos que hemos hecho que se unan varias familias, hemos logrado que muchas familias vengan acá, conozcan y se queden aquí sembradas como la semilla que se ve que va dando fruto. (Hernán Chingal, integrante del grupo ecológico Chacales, Encuentro Casa Arcoiris, Octubre de 2005)

Los escenarios pedagógicos fundamentales para el trabajo de estos grupos ecológicos se construyen alrededor de las huertas, las reservas naturales, los encuentros y las caminatas. Cada uno de los grupos tienen espacios y tiempos de encuentro en estos escenarios, es así como se realiza por ejemplo la invitación a participar de una minga en el huerto de alguna de las familias integradas en la escuela, niños, niñas, jóvenes y mayores participan activamente del trabajo programado, que puede ser la limpieza, siembra o enteje de una casa.

La minga es uno de los espacios comunitarios tradicionales de las poblaciones del Valle de Sibundoy, la familia que convoca al trabajo, se encarga de atender con comida y bebida a quienes recibe en su chagra, organiza las tareas a desarrollar y paulatinamente va integrando a cada uno de los participantes. Estos son espacios de trabajo cooperativo, donde se establecen relaciones de reciprocidad entre las familias invitadas, son espacios donde los niños comparten el conocimiento de los mayores colaborando en las tareas de la chagra, aportando de acuerdo a sus capacidades; los comentarios, los chistes, las

historias de los mayores permiten la socialización de los conocimientos y la recreación de los valores de la comunidad. Durante el trabajo de la minga se aprenden las pautas de comportamiento necesarias en una relación solidaria con la comunidad.

Las visitas a los huertos o chagras se realiza también durante los espacios de encuentro programados, como parte de los objetivos del mismo, propiciando el acercamiento entre los grupos y la transmisión de conocimientos entre ellos. Es así como en el encuentro de jóvenes realizado en diciembre de 2004 se dividió a los jóvenes y niños en cinco grupos distintos, estos debían cubrir un número de familias a quienes se visitaba y preguntaba sobre el trabajo en su huerto, qué plantas medicinales se cultivan, qué plantas para la alimentación de su familia, las formas de cuidado, la utilización de abonos orgánicos, el manejo de animales, como cuyes, conejos y aves. Estas visitas fueron después socializadas y compartidas con el resto del grupo, para al siguiente día realizar un mapa del Valle dibujando las huertas visitadas, su familia, las plantas y animales conocidos. Ejercicios como estos permiten tener un reconocimiento del territorio recreando los sentidos alrededor de las huertas tradicionales y la participación familiar en el cuidado de las mismas.

Estos encuentros convocan a niños, niñas y jóvenes del Valle de Sibundoy y de otras regiones del país (Nariño, Cauca y Valle, entre otros), la llegada de nuevos amigos y amigas a la escuela permite el intercambio de nuevas experiencias con diferentes procesos relacionados (con la Red de Reservas Naturales, con jóvenes organizados alrededor del actividades como el teatro, etc), buscando sintonías que permitan extender la red de la escuela hacia otras latitudes y otros corazones. En estos espacios se comparten canciones que identifican el sentir de la experiencia, alrededor de una fogata, con danzas

sagradas convocando la fuerza de los espíritus, con la ofrenda de una comida, y con los distintos aprendizajes que permite la convivencia de dos, tres o cinco días, recorriendo el Valle, las reservas y compartiendo experiencias en la Casa Arcoiris.

La Casa Arcoiris es el espacio de llegada y salida de los encuentros, es un lugar que permite albergar la magia de la escuela, en su chagra, sembrada por los niños que la visitan, en su bosque y en los espacios de trabajo colectivo que han quedado pintados en las paredes, retratados en fotografías, en videos y en espirales. Cada uno de los rincones de este espacio recuerda las historias de río negro, de la rejoya o de las largas caminatas a Camino Viejo y Yumartan.

La primera caminata en la que participe fue en marzo de 2004, cuatro días sintiendo y conociendo a Camino Viejo, trayecto entre el Valle de Sibundoy y Mocoa (bajo Putumayo), un camino entre las montañas paramunas y ríos calentanos, abierto por los capuchinos a principios de siglo en sus avanzadas hacia el amazonas. En un grupo de 23 inquietos duendesillos salimos de Colón, cargados de maletas, con la remesa, la carpa y abrigo para estos días, botas pantaneras, gorras, bolsas plásticas y demás artilugios necesarios en la travesía. A esta caminata se unieron niños de los Mindalas, Chacales, Chacalitos, Eco Ideas (un grupo ambientalista de la Universidad del Valle), señoras de las orquídeas y nuevos amigos y amigas del proceso. Durante el trayecto el grupo se dividió en tres cuadrillas, los primeros exploradores del camino que preferían avanzar rápido y organizar el campamento en los sitios acordados, los segundos acompañados por biólogos recolectando insectos, identificando heliconias, y aprovechando el baño de energía en las chorreras, los terceros, recolectando orquídeas, subiendo a los árboles, reconociendo insectos, tomando fotografías. La división sucedió de manera espontánea

agrupando las curiosidades y sentires de cada uno, de cada una. El momento de reunión se daba en los sitios especiales, como una gran chorrera, el cruce de un río, o el avistamiento de una familia de monos; así también estaba la noche, momento propicio para compartir las historias de cada uno de los grupos, preparar la comida y descansar hasta el siguiente día.

El camino que recorre todos los pisos térmicos desde el páramo hasta el bosque húmedo tropical, permite apreciar una gran variedad de plantas y animales, la comunicación entre vegetaciones cambiantes y entre comunidades que recorren este sendero para trasladar sus productos. Esta fue una experiencia que con cada paso fue transformando a cada uno y una de nosotras, permitiendo volvernos a sentir conectados con el cosmos, con sus ciclos, con su respiración.

El grupo los Mindalas integra a jóvenes que no viven en el Valle de Sibundoy, viajan desde Pasto, la cocha y Guaitarilla, municipios del departamento de Nariño, a participar de los espacios de encuentro de la Escuela. Su nombre hace alusión a la función de los Mindalae Quichuas, encargados de recorrer, comerciar y establecer relaciones. Los Mindalas en la escuela buscan el intercambio de experiencias, recoger semillas de los distintos lugares para alimentar el proceso. Así como los chacales y chacalitos se reúnen en torno a las mingas, las caminatas y las visitas a las reservas, como lo mencionan los integrantes del grupo:

Este grupo comenzó hace cinco años, con jóvenes de Pasto que tenía como propósito conocer y recorrer diferentes territorios colombianos e intercambiar culturas, ideas. Nuestros objetivos son conocer, compartir, aprender, recorrer, compartir ideas y experimentar. Qué hemos hecho: caminar por las diferentes reservas naturales de la Panamazonía, un mural y reuniones para fortalecer el grupo y exponer nuestras ideas. (Camilo Mamián, integrante del grupo ecológico Mindalas, Encuentro Casa Arcoiris,

Octubre de 2005)

Los Mindalas son en su mayoría hijos e hijas de los Yachas, adultos consejeros del proceso, quienes hicieron parte de los antecedentes de lo que hoy es la Escuela Ambiental, los Yachas participaron de los procesos organizativos campesinos mencionados en páginas anteriores y son hoy el impulso que permite a las dinámicas de la escuela encontrar un horizonte ideológico que fue forjado desde las actitudes de vida de sus familias. Convocados en momentos donde la toma de decisiones es importante, participan de los encuentros de niños y de jóvenes, y anualmente en el encuentro “Mario Barrera”. La muerte de Mario en 1992, un líder de los procesos organizativos del Valle de Sibundoy, invita a los Solidarios - grupo que actuaba en el alto Putumayo y otras zonas de Nariño- a buscar nuevos horizontes, donde su experiencia es guía de las nuevas generaciones.

Mindalas, Chacales, Chacalitos y Yachas se han preocupado por la organización de reservas naturales en distintos lugares del país, la perspectiva ambiental ha logrado ligar el impulso organizativo de campesinos e indígenas, con los conocimientos de las comunidades relacionados al cuidado del entorno natural, ligado a concepciones de vida donde los territorios tejen un sentir profundo de una existencia conectada con el mundo, comprometida con su cuidado. Por esta razón, el proceso de la Red Civil de Reservas Naturales hace parte de los espacios que se han construido como aliados a la Escuela, siendo en el Valle el Nodo Quindicocha representante de esta dinámica.

Como parte de la Escuela se encuentran las reservas de la Rejoya y Murrucucú, reservas de carácter privado ubicadas en la zona montañosa del municipio de Colón en los límites

con Nariño⁵⁷. Estas reservas hacen parte de la Red Nacional de Reservas Privadas, lo que ha permitido el encuentro con otros procesos de educación ambiental en el país⁵⁸ y el apoyo a iniciativa de conservación en la región, logrando integrar en el Valle de Sibundoy a 28 reservas privadas, conformando el Nodo Quindicocha. Este es otro de los escenarios fundamentales de trabajo de la Escuela, donde se integran familias de todo el Valle de Sibundoy, con el objetivo de:

Conservar y enriquecer las reservas, con protección y rescatando la variedad de plantas nativas que están en peligro de desaparecer, conservación de bosque, del agua, realizar producción sostenible (...), ese es nuestro sueño, se tienen frutos, plantas medicinales, en flora, en fauna, intercambio de especies y experiencias. (Integrantes de las reservas del Nodo Quindicocha, Encuentro Casa Arcoiris, Octubre de 2005)

La iniciativa de la red nacional de reservas civiles nace a partir de 1992, en una reunión que tuvo lugar en la Cocha, lugar intermedio entre Pasto y Colón, donde se dieron cita personas de diferentes lugares del país motivados por crear una organización que agrupase a distintos amigos en un proceso de conservación ambiental. La primera reserva en el Valle de Sibundoy que se integra al proceso nacional de la red de reservas es la Rejoya. Ya para 1998 se organiza un encuentro en Colón, donde se motiva a las familias del Valle a integrarse en esta propuesta de conservación, logrando formar el Nodo

⁵⁷ “Ubicada en la parte alta del municipio de Colón, departamento del Putumayo (en el Valle de Sibundoy) hacia los límites con Nariño. A 2007 m.s.n.m con temperatura entre 8 y 10 grados centígrados. Su ubicación es estratégica porque es parte del espacio donde se articulan tres grandes regiones de la Geografía Colombiana: Región Pacífica, Andina y Amazónica, pudiéndose detectar aquí por observación directa, la divisoria de aguas hacia la Cuenca Amazónica y Litoral Pacífico.(...) Unas trescientas hectáreas en páramo, bosque intervenido, bosque secundario en regeneración y muchas otras formas de vida propias del bosque de niebla, destinadas a la conservación, estudio y protección de la naturaleza y a mejorar las relaciones del hombre con la misma, en un pacto de amor por el presente y el futuro” (Guerrero, 2002a: 67).

“Es un sueño que empezamos a soñar como pareja Mario Barrera y Yo, hacia comienzos de 1980, en él encontramos un camino hacia el logro de una de tantas utopías” (Documento anexo, Guerrero, 2002a)

⁵⁸ La Asociación Red colombiana de Reservas Naturales de la Sociedad Civil viene trabajando desde noviembre de 1991, por iniciativa de un grupo de personas y organizaciones no gubernamentales, propietarios de “ecosistemas naturales” con el deseo de trabajar alrededor de procesos de protección y conservación que garanticen la sostenibilidad de sus predios. En la actualidad tienen un total de 183 reservas asociadas, distribuidas en 19 departamentos, logrando tener 38.197 hectáreas como áreas protegidas. (Info. Red)

Quindicocha.

Ahí se analizaron los problemas y nació (...) el interés de unirse, para contrarrestar los efectos que en esa época se mencionaban, la deforestación, la desprotección de la naturaleza. La problemática que allá también se planteó es que cada pueblo trabajaba de manera muy individual y que no había una identidad como Valle, de que cada familia era muy individual (...) entonces en esa propuesta se empezaron a organizar las familias.

La perspectiva de conservación que se viene trabajando difiere de un conservacionismo extremo, donde las reservas se convierten en espacios intocables, donde se desconoce las formas de interacción armónica que las comunidades han establecidos con estos espacios. Dentro del nodo se encuentran reservas de características múltiples, que van desde los bosques de páramo, hasta los huertos tradicionales, la gran diversidad de plantas y animales que alberga una chagra, evidencia la importancia y riqueza de estos espacios como reservas naturales.

Actualmente hay 28 reservas, a partir del 2001 ya se reconoció como el Nodo Quindicocha, por la Red de Reservas Nacionales y le pusieron el nombre de quindicocha porque quiere decir la laguna del colibrí, que es una historia que comenta una abuelita de las de antes.

Hay unas reservas de extensión pequeña, hay otras de extensión grande, hay unas que están en las partes altas de las montañas, hay otra que están en las poblaciones. Estamos en capacitaciones actualmente que nos enseñan en el manejo de animales, conformación de suelo, elaboración de abonos, reproducción de orquídeas, y producción de lácteos. (Integrantes de las reservas del Nodo Quindicocha, Encuentro Casa Arcoiris, Octubre de 2005)

La dinámica de trabajo de las reservas en este último año ha girado en torno a distintas capacitaciones que se programan para dar un mejor manejo a las reservas, estas se realizan cada 15 días visitando una de las 28 reservas, y los temas tratados se alimentan de acuerdo con las fortalezas de cada una de ellas. Así por ejemplo, en el huerto la “despensa”, la invitación de trabajo se realiza alrededor de la preparación de alimentos tradicionales, ésta es la primera chagra o huerto ecológico que fue reconocido como

reserva natural, uno de los logros fundamentales en la concepción con las que son identificadas y manejadas las reservas de todo el nodo.

Por último quiero nombrar al grupo de mujeres de la *Hipcultura*, (hip en idioma Kamsá significa orquídea), un grupo de mujeres amantes de las orquídeas, quienes recorriendo las montañas del Valle conociendo las orquídeas, reproduciéndolas en sus jardines, han reunido el conocimiento de 523 especies, de las cuales 30 son endémicas, clasificadas con el aporte de biólogos integrados a la Escuela. Este grupo está conformado por 19 mujeres de distintos lugares del Valle de Sibundoy, que se dedican al cultivo de las orquídeas como escenario de encuentro y amistad con las plantas y las demás mujeres del grupo. La historia de este grupo nos la cuenta Doña Magnolia, una de las integrantes de la *hipcultura*.

Las familias individualmente tenían su colección de orquídeas, durante muchos años interesados por diferentes personas, después desde 1997 se inicia un inventario y hay una motivación de las familias para que se haga un mejor manejo, nos reunimos por primera vez en el año de 2002 en el Arcoiris, en el 2003 vino Emilio y nos dictó una conferencia de las diferentes orquídeas que hay en Colombia, la valoración que tienen y unas que han desaparecido. El objetivo es conocer, clasificar, reproducir, comercializarlas con un manejo sostenible, hacemos visitas permanentes para conocer la floración, intercambiamos plantas, salimos al bosque. Hace cuatro meses nos hemos reunido para conformarnos legalmente, y empezamos a pensar a elaborar un proyecto del grupo. (Doña Magnolia, integrante del grupo de la Hip Cultura. Encuentro Casa Arcoiris, Octubre de 2005)

La perspectiva de organizarse y contar con una representación legal que les permita gestionar recursos para su trabajo, parte de la necesidad de generar alternativas económicas que permitan sobrellevar las condiciones de crisis que se vive en el país. La comercialización de las orquídeas a través de redes como el comercio justo, o en el establecimiento de relaciones con grupos ambientalistas de otras latitudes, constituyen algunas de las salidas que el grupo busca en este momento. A pesar de que la actividad de

cultivo de las orquídeas se ha mantenido durante más de nueve años como una exploración personal y colectiva en el encuentro con estas plantas y sus bosques, la perspectiva de comercialización ha motivado generar un sustento organizativo entre las mujeres asociadas.

Otro de los espacios que recientemente se han organizado buscando apuntalar el trabajo de la escuela tanto en las formas de autosostenimiento como en la ampliación de sus actividades ha girado en torno al lugar que se ha llamado Buenoy, un terreno en los alrededores del Valle de Sibundoy entre Colon y Santiago, comprado colectivamente hace algunos meses, donde se pretende construir un jardín botánico que permita la reproducción de semillas y de especies propias del Valle, en este espacio han tenido lugar campamentos y mingas para la siembra de árboles y para la siembra de una chagra.

Como hemos mencionado antes la práctica pedagógica de la escuela, parte de la integración a los espacios cotidianos de vida, identificando los escenarios donde se entrecruzan saberes y prácticas gérmenes de transformación y alternativas de vida con concepciones arraigadas en la naturaleza, en su relacionamiento armónico y en una conversación con el cosmos que va más allá de los esquemas racionales de pensamiento.

Los distintos grupos mencionados tienen en sí mismos una dinámica particular sin embargo se encuentran articulados por un propósito colectivo, desarrollar formas de vida ligadas a la naturaleza, “en sabio cuidado, sustento acoplado”, es una de las frases que orientan el hacer de la escuela. En este hacer la relación alumno-maestro es transformada en una relación más horizontal de transmisión de conocimientos y de aprendizajes activos,

es decir se aprende haciendo y se hace aprendiendo.

El trabajo (en cada uno de los escenarios) es asumido de forma directa por los grupos identificados como (..) representativos de la comunidad. Cada individuo participante o invitado especial podrá ser un profesor “facilitador” o “alumno” dependiendo la autoridad que da el saber, las circunstancias, la necesidad y el interés. (Guerrero, 2002a: 40)

Podemos decir siguiendo a Giroux (2003) que se trata de un tipo de pedagogía crítica en tanto trasciende el análisis problemático de la reproducción⁵⁹ y proyecta nuevos escenarios pedagógicos como posibilidades de transformación. Para Giroux la pedagogía crítica “necesita un lenguaje de la posibilidad, un lenguaje que aporte la base pedagógica para enseñar la democracia, a la vez que se hace más democrática la enseñanza” (Giroux, 2003: 162). A pesar de que la Escuela Ambiental Panamazonía busca una nueva posibilidad pedagógica no se proyecta hacia el arraigo en formas políticas democráticas. Siendo esta una discusión mucho más amplia y que no tiene una voz definitiva en lo que podríamos llamar la postura política de la escuela, su hacer se impulsa hacia la construcción de espacios de vida *autónomos*, como lo hemos visto en los escenarios descrito anteriormente.

3.3 ¿La Perspectiva Panamazónica una propuesta de tejido intercultural?

El transepto panamazónico, Pacífico, Andes y Amazonía, fue propuesto en la escuela a

⁵⁹ La teoría educativa al rededor de la *reproducción*, desarrollada fundamentalmente por Bourdieu y Passeron (1977), constituye una perspectiva crítica de la educación, donde el concepto de reproducción tiene un rol fundamental. Como es retomado por Da Silva: “Para Bourdieu y Passeron, la dinámica de la reproducción se centra en el proceso de reproducción cultural. A través de la reproducción de la cultura dominante se garantiza la amplia reproducción de la sociedad (...) En la medida en que esa cultura tiene valor en términos sociales; en la medida en que *vale* alguna cosa; (...) se constituye un capital cultural” (Da Silva 2001, pág 39). La crítica que Giroux plantea a la teoría de la reproducción tiene que ver con la no agencia del sujeto en la construcción de nuevas posibilidades pedagógicas incluso desde los espacios educativos tradicionales (Giroux 2003)

partir de una reflexión sobre las distintas aristas que alimentan el proceso del Valle de Sibundoy, como lugar de entrecruzamiento de vertientes culturales y biológicas diversas. Fue concebido como una posibilidad de integrar procesos, a partir de una concepción pedagógica que ligue el *chinchorro del pacífico*, la *chagra andina* y la *maloca amazónica*, metáfora que se plantea vivir la diversidad, no solo desde su reconocimiento, sino desde su enriquecimiento mutuo.

El Chinchorro como símbolo de la red de pesca utilizada en el pacífico, representa alianzas, relaciones solidarias entre los distintos procesos; en el chinchorro se encuentran los lugares de anudamiento, de articulación, los tiempos y espacios donde se comparten experiencias y saberes, para que el pensamiento fluya en toda la red. El chinchorro crece en la búsqueda de nuevos aliados al proceso, constituye la forma organizativa de la Escuela.

La Maloca, espacio de encuentro y reflexión familiar y comunitaria, propia de las culturas amazónicas, es el espacio donde se amasa el pensamiento, al interior de cada familia, al interior de cada grupo comunitario, en la maloca se abre el espacio para crear y recrear los sentidos de vida profundos de los distintos lugares y gentes que han venido dando forma a la Escuela.

Finalmente *La Chagra* es el alimento, físico y espiritual, en la chagra la diversidad biológica se encuentra con el conocimiento en una relación armónica, donde aprendemos a cultivar y alimentarnos de manera sana, donde las prácticas de agricultura orgánica, dialogan con prácticas de cultivo tradicional, donde el hacer en las huertas, en los viveros, en los jardines, va tejiendo la experiencia, va cuidando de las semillas para el trueque,

para el intercambio.

Pertenecientes a identidades indígenas, afros o ambientalistas, desde múltiples sabidurías ancestrales o en la mixtura de algunas, se va creando pensamiento, principios de vida ligados a un territorio que reclama por su cuidado. Estos tres elementos la chagra de los Andes, el chinchorro del Pacífico y la maloca de la Amazonía, recreados de manera pedagógica al interior de la Escuela Ambiental Panamazonía representan una manera de ligar los distintos conocimientos en una propuesta que podría llamarse intercultural. El propósito, se orienta por un lado al fortalecimiento de cada uno de los procesos a su interior, desde la fuerza que les proporciona el saber recreado en la memoria de su territorio, desde la sabiduría de sus chagras o huertos ecológicos, desde el sentimiento por el cuidado de sus reservas, bosques o jardines; es decir, desde su hacer local, desde su articulación interna. Pero a su vez, la Escuela busca potenciar el encuentro con otros, desde el intercambio de experiencias, de conocimientos, que van dando forma a la ligadura entre distintos, sin dejar de ser cada uno lo que es, transitando por caminos que nos vienen sintonizando en un querer colectivo, desde los abuelos y abuelas, desde los hijos e hijas de este proceso.

Es a ésta articulación entre distintos, en un tipo de sintonización política, a lo que podemos llamar hoy la perspectiva intercultural de la Escuela. Distintos grupos y procesos que vienen desarrollando una postura crítica a las formas de acción del sistema; particularmente, desde la crítica a la educación, pero a su vez, desde una crítica a las formas de producción y explotación del modelo económico capitalista. La articulación no implica fundición de los distintos, cada momento y ser de la escuela necesita enriquecer su propia identidad, en la proyección concreta de su hacer, y a su vez actuando desde los

principios que aglutinan desde su diversidad.

Siguiendo la conceptualización que Hall (1998) hace sobre la articulación podemos decir que, los vínculos o ligaduras que la Escuela ha generado y tiene, responden a circunstancias particulares, a “condiciones concretas de existencia”, momentos de durabilidad y cambio, donde se renueva como unidad diversa o se fortalece en cada localidad. Es así, como esta perspectiva que hoy queremos llamar intercultural necesita, parafraseando a Hall, estar positivamente sustentada por procesos específicos, para ser constantemente renovada y rearticulada. Una articulación, nos previene el autor, puede desaparecer o ser derrotada en sus distintos momentos de existencia, siendo necesaria su crítica permanente para la desarticulación de viejas conexiones y para la fragua de nuevas rearticulaciones (Hall, 1998:30). Con esto queremos decir que la interculturalidad se construye, no es un hecho dado, encierra un sueño, una propuesta política y decimos también epistémica, ya que nos permite ligar múltiples conocimientos, sistemas de pensamiento distintos en una agencia conjunta.

La noción de *interculturalidad epistémica* ha sido propuesta por Walsh (2002, 2004, 2005), en referencia a los planteamientos del movimiento indígena ecuatoriano, a experiencias como la universidad indígena intercultural Amawtay Wasi⁶⁰ y propuestas de etnoeducación afroecuatoriana. Este concepto, como menciona la autora, se constituye en “una práctica política como contra respuesta a la hegemonía geopolítica del

⁶⁰ Refiriéndose a la universidad intercultural indígena Amawtay Wasi, la autora comenta: “La propuesta refleja la necesidad de alentar procesos de translación mutua de conocimientos, en lo plural (Vera 1997). El objetivo no es la mezcla o hibridación de formas de conocimiento ni una forma de invención del mejor de los posibles mundos. Por el contrario, representa la construcción de un nuevo espacio epistemológico que incorpora y negocia los conocimientos indígenas y occidentales (tanto sus bases teóricas como experienciales), (...). Surge aquí la posibilidad de hablar de una “inter-epistemología” como una forma posible de referir a ese campo relacional” (Walsh, 2005: 7).

conocimiento” (Walsh, 2005: 2). La interculturalidad desde esta perspectiva parte de la crítica al modelo universalizante del pensamiento occidental, dando lugar a “espacios epistémicos o centros del pensamiento “otro””, donde tales pensamientos “demuestran un posicionamiento crítico fronterizo porque ofrecen la posibilidad de poner conocimientos y cosmogonías “otras” en diálogo crítico entre ellos y con los conocimientos y formas de pensar típicamente asociados con el mundo occidental” (Walsh, 2005: 18).

En este sentido podemos decir que los conocimientos explorados, recreados y asumidos por la Escuela, enmarcan pensamientos “otros” que buscan articularse y construir alternativas de vida ligadas a los distintos territorios, en diálogo con sabidurías ancestrales que proporcionan la fuerza y posibilitan caminos a problemáticas actuales, en el deseo por transformar estructuras y subjetividades que reproducen las formas modernas del capital. Estos pensamientos, constituyen pensamientos “otros” en tanto se han gestado desde la frontera, una frontera con el mundo moderno, en la tensión generada por un patrón de poder colonial, artífice de las formas de gubernamentalidad institucionalizadas (en escuelas, colegios, iglesia, etc) e incorporadas en subjetividades racistas, clasistas y patriarcales, lugar donde estos conocimientos distintos fueron estigmatizados y subvalorados.

El pensamiento “otro” surge en el reconocimiento de tal tensión, desde una visión crítica a las formas de poder colonial, su agencia parte de la descolonización de las propias subjetividades, donde tales esquemas jerárquicos de poder han sido internalizados y sedimentados en las formas múltiples de la personalidad. Es así como la potencia parte del impulso subjetivo por la de-colonialidad del ser, y se proyecta hacia la visión crítica de las formas de reproducción del conocimiento en las estructuras del sistema, lo que

enmarca una colonialidad del saber, donde el pensamiento occidental con su dogma en la razón como paradigma universal, desconoce formas distintas de producción de conocimiento.

Un ejemplo de ello podemos verlo con las técnicas y conocimientos impulsados por la llamada “revolución verde”, donde la utilización de agroquímicos, y las formas de monocultivo fueron impulsados y avalados por la autoridad académica universitaria occidental, dinámicas que buscan modernizar el campo, para lograr una “mayor y mejor” productividad, camino que en tal concepción constituye la única posibilidad de “salir de la pobreza y de progresar”; introduciendo la utopía del desarrollo, en un tipo de igualdad universal, donde no son explícitas las políticas de explotación que los países que se han llamado del *primer mundo* ejercen sobre los calificados como del *tercer mundo*.

El ideal de vida se construye, en este modelo, desde los parámetros occidentales de bienestar, calificando, jerarquizando en una escala evolutiva las formas de vida que no se acoplan con tal modelo. Estas dinámicas impulsadas frontalmente por instituciones del Estado, así como desde las empresas privadas, tienen a su vez canales de internalización mucho más sutiles, desde herramientas de la comunicación formando una ideología del mercado y es por esta razón que nos referimos a la necesidad de una de-colonialidad del ser, desde la crítica a las subjetividades aprendidas e internalizadas, en contradicción y pugna con las formas propias de vida.

Dichas políticas económicas modernas son expresiones de la colonialidad del poder, donde los conocimientos alrededor del cultivo, tales como los ciclos lunares, las concepciones de calor y frío, los abonos orgánicos, y toda una cosmología incorporada a

las prácticas agrícolas tradicionales, son negados por dicho patrón de poder, calificados como conocimientos falsos. Con ello no queremos decir que tales vertientes de pensamiento, en este caso occidental/tradicional, se encuentren absolutamente desconectadas en la propuesta de pensamiento “otro”. La polaridad que puede parecer evidente, tiene mayores matices y su entrecruzamiento se ha generado no de forma mecánica sino a través de un prolongado y caótico proceso. Por esta razón el pensamiento “otro” no se plantea buscar “autenticidades”, sino que por el contrario se construye desde una visión autocrítica que permite poner en diálogo los distintos saberes y lograr dilucidar en ellos las posturas propicias para condiciones singulares de vida.

Es así como la propuesta de interculturalidad encuentra su razón de ser desde una postura crítica, en diálogo y tensión con los distintos esquemas de pensamiento, como lo menciona Catherine Walsh:

La lógica de la interculturalidad compromete un conocimiento y un pensamiento que no se encuentra aislado de los paradigmas o estructuras dominantes; por necesidad (y como un resultado del proceso de colonialidad) esta lógica “conoce” esos paradigmas y estructuras. Y es a través de ese conocimiento que se genera un pensamiento “otro”. Un pensamiento “otro” orienta la agencia del movimiento en las esferas política, social y cultural, mientras opera afectando (y descolonizando) tanto las estructuras y paradigmas dominantes como la estandarización cultural que construye el conocimiento “universal” de occidente. (Walsh, 2005: 5)

Es por esta razón que en tal camino de des-colonización prácticas como la agricultura orgánica (tendencia que nace desde la crítica misma de occidente a los agroquímicos), así como las prácticas de cultivo tradicional (para el caso del Valle de Sibundoy con raíz Ingana y Kamsá), logran ponerse en diálogo, a su vez con tendencias y procesos de educación ambiental, como los impulsados por la Escuela Ambiental Panamazonía a la que nos venimos refiriendo. La posibilidad de articular distintas vertientes de

conocimiento, en una proyección conjunta potencia aún más la acción decidida frente a colonialidad del poder y sus distintas materializaciones, tales como las producidas por la educación formal.

En esta perspectiva la concepción Panamazónica abre un nuevo horizonte, donde por un lado se propone una crítica a las regionalización, que tanto académicos como líderes de los movimientos sociales han realizado, desde el centramiento de su trabajo en lo Pacífico, en lo Andino o en lo Amazónico; existiendo, sin embargo, canales de relacionamiento entre estas zonas que hoy nos permiten plantear un tipo de rearticulación intercultural. Si pensamos con Hall en las maneras como una contradicción funciona en tanto principio de ruptura, necesitamos indagar sobre las costumbres previamente estructuradas, de tal manera que constituyan las condiciones dadas o el punto de arranque necesario para la generación de nuevas articulaciones. Como menciona el autor “en ningún caso debería tratarse la costumbre como algo claramente deliberado: hacemos historia, es cierto, pero en base a condiciones anteriores que no fueron creación nuestra” (Hall, 1998:34). En este sentido es necesario indagar sobre tales relacionamientos existentes de tal manera que permitan construir la interculturalidad panamazónica como una rearticulación al interior de la Escuela. Desde esta perspectiva la interculturalidad constituye la “posibilidad de articulaciones entre grupos sociales, costumbres sociales y formaciones ideológicas, que podrían crear, como resultado, aquellas rupturas históricas o cambios que ya no encontramos inscritas o garantizadas por las propias estructuras y leyes del modo capitalista de producción” (Hall, 1998:34).

Dentro de la trayectoria de la Escuela, la perspectiva panamazónica ha vivido distintos momentos de configuración de sus sentidos y horizontes, por un lado desde los espacios

de encuentro anuales que se realizan desde 1992, pero a su vez desde el sentimiento sembrado en cada uno de los invitados a estos espacios, gestores de experiencias en distintos lugares de la región, semillas que van germinando y transformándose. Sin embargo, el hacer cotidiano de la escuela tiene su raíz en Colón, como se ha descrito anteriormente, y es por esta razón que creo necesario en este momento del proceso volver sobre lo panamazónico recreando las raíces de una región que motiva sus caminos de intercambio desde ángulos de vida distintos, para ir indagando sobre las potencias de un nuevo momento de la Escuela Ambiental dentro de una perspectiva intercultural.

REFLEXIONES FINALES

Es necesario empezar estas últimas páginas enunciando algunas de las limitaciones de esta investigación. Por un lado, la educación en tanto escenario de articulación se convierte en un campo de estudio complejo y extenso, al que es posible adentrarse desde múltiples aristas, en este sentido el resultado de este trabajo no intenta más que ser una aproximación crítica a la problemática educativa, tomando como eje la relación entre poder, conocimiento y cultura. Esta primera triada permitió ubicar el cuestionamiento sobre las ciencias sociales, como lugar crítico en la producción de conocimientos, donde es necesario repensar los métodos, así como los marcos interpretativos donde se construye su actividad académica.

Preguntas como el *para qué, para quién*, son en este momento centrales en mi trabajo académico como antropóloga, donde la investigación va más allá de ser un artífice del conocimiento erudito, hacia el posicionamiento crítico de un trabajo comprometido con procesos sociales donde no existe la neutralidad o universalidad del conocimiento, sino donde nos reconocemos en nuestro entorno local, intentando contribuir en la comprensión compleja de las preguntas planteadas.

Enuncio esto porque me parece una de las ganancias fundamentales en este proceso de la maestría que culmina con el presente trabajo y porque constituye la motivación central que me llevo hacia el repensamiento de la educación. Esta búsqueda de un nuevo lugar de enunciación, de la producción académica desde la antropología, fue posible desde dos aristas que contribuyeron a dar forma y contenido a tal perspectiva, me refiero por un lado

a los aportes conceptuales de los estudios culturales y a los planteamientos de la pedagogía crítica, lo cual es a su vez el límite o la frontera donde se inscribe esta investigación.

El cuestionamiento entre un conocimiento científico y un conocimiento del sentido común, nos permite mirar cómo la educación se va configurando como un dispositivo de poder, donde se valida la existencia de una “cultura superior”, de una “alta cultura” que tiene su raíz en Europa occidental, una cultura que se acompasa con los planteamientos del positivismo, y que termina dando los lineamientos curriculares reproducidos en las escuelas, colegios y universidades; ésta es por supuesto una cultura ajena a nuestro entorno local, sin embargo hace parte de las estrategias de las elites políticas que buscan los mecanismos de integración al orden mundial, buscan su reconocimiento y legitimidad, dependencia que nace desde los procesos coloniales de los que somos resultado.

De esta manera la educación hace parte de uno de los proyectos centrales en la formación de los Estados Nacionales, como hemos visto en Colombia, los elementos “culturales”, simbólicos que dan contenido a la identidad nacional, encuentran en los espacios educativos su lugar de reafirmación y reproducción, logrando insertar en el imaginario la legitimidad de un régimen político, económico y social, donde clasificaciones sociales tales como la raza, el género, la clase, van configurando estratificaciones que se acompañan con las lógicas económicas y políticas mundiales, siendo en este sentido efectivas en los caminos de la integración, una integración que claro encuentra su propia estratificación en un esquema vertical del poder, donde nos asignan el lugar de tercer mundo, o de países subdesarrollados.

La educación es así un espacio de reproducción de las ideologías dominantes que para el caso colombiano tendrán una clara influencia en la participación de la iglesia, como garante de instituciones educativas que en su momento contribuyeron a los procesos evangelizadores. Esto da un carácter especial al proceso educativo ya que además de instalar los márgenes de pensamiento positivista, instala la doctrina cristiana, un sistema de creencias que invalida, así como el positivismo, todo tipo de manifestación religiosa por fuera de su canon universal. La veneración a Dios, a la Patria y a la Libertad serán la bandera de una identidad nacional monocultural, que discrimina y golpea las posibilidades de existencia por fuera de su margen.

Frente a tal desconocimiento como vimos en el segundo capítulo, aparece en el escenario la respuesta de los movimientos sociales indígenas y afrocolombianos, una respuesta que los constituye como movimientos políticos posicionados en contra de las política estatales, enfrentándose a toda la represión política y militar que provoca la recuperación de sus territorios, hasta alcanzar un reconocimiento constitucional, que en Colombia se firma en el año de 1991. En este momento los grupos indígenas y afros, llamados aquí étnicos, adquieren una serie de derechos especiales, en torno a su territorio, su organización social y por su puesto a su educación, buscando un tipo de autonomía que respete su singularidad cultural. A partir de este proceso surge la etnoeducación, que recoge experiencias que han venido siendo trabajadas por los movimientos sociales en propuestas tales como las de escuela propia, donde se viene realizando ya un cuestionamiento al lugar de la educación en los procesos comunitarios. Es así como recoger la memoria oral, construir una nueva historia, recrear los espacios culturales de reproducción de valores, etc, van dando las puntadas de procesos identitarios que dan un nuevo lugar a la cultura, como escenario de posicionamiento político.

Todo este proceso de llegada de los movimientos sociales a los escenarios del Estado, asumiendo responsabilidades como congresistas o senadores de la república, genera un quiebre frente a los momentos de lucha anteriores. Los movimientos ingresan en las lógicas de la cooperación internacional, en los esquemas de reproducción política del Estado y el discurso de reivindicación y reconocimiento de la diversidad es cooptado por perspectivas tales como el multiculturalismo, donde el reconocimiento de derechos garantiza una sociedad igualitaria, en la que los llamados “grupos étnicos” siguen siendo una minoría dentro de la gran sociedad mestiza. Esto trae consecuencias como la instrumentalización de la cultura, entrando en lógicas del mercado, donde la cultura es bandera de negociación dando vuelta a los sentido originales de su reivindicación, en este contexto lo étnico se convierte en una camisa de fuerza donde los parámetros de lo cultural se estrechan y las exploraciones de caminos comunes entre los movimientos se fracturan. Peligros que por su puesto son mirados críticamente por algunos sectores de los movimientos sociales, quienes se han planteado regresar al trabajo político organizativo de base.

Es frente a tales perspectivas, me refiero al monoculturalismo y multiculturalismo, donde la interculturalidad aparece como un desafío político y epistémico, preocupándose en primer lugar por la articulación entre aquellos que buscan caminos desde esquemas de pensamiento distintos, y en segundo lugar por dar un sentido profundo a lo cultural, en tanto lógica de pensamiento, en tanto sistema de conocimiento, una cultura activa, crítica y propositiva, no sembrada en un pasado irreal, sino pensándose en la generación de alternativas actuales.

Para esto he querido ubicar la experiencia de la Escuela Ambiental Panamazonía, donde la interculturalidad es una propuesta por construir, la interculturalidad no es un concepto dado, enmarca una agencia articulada, representa un proyecto político y epistémico que puede llenarse de contenido desde procesos disímiles. La experiencia de la escuela nos permite en este sentido varias cosas, por un lado cuestionarnos sobre la formación de nuevos sujetos políticos más allá de lo étnico, el multiculturalismo ha dado una fuerza tal a lo étnico que termina convirtiéndose en única posibilidad de agencia, una agencia de movimientos sociales que tienen ya una interacción reglamentada con el Estado. Lo ambiental constituye en este sentido un eje central en la motivación de nuevos sujetos políticos frente a las políticas, no sólo estatales sino multilaterales, donde el interés por la biodiversidad dibuja un escenario de conflicto. Por otro lado, la concepción frente a la Panamazonía como una dinámica de interrelacionamiento entre el Pacífico, los Andes y la Amazonía, nos cuestiona sobre el centramiento en las regiones o andinas o del pacífico o amazónicas en las perspectivas de la investigación de las ciencias sociales, este centramiento regional desconoce los caminos que comunican las regiones y que han venido articulando procesos desde distintos contextos históricos, como hemos visto en el capítulo tercero.

Finalmente, la escuela propone una perspectiva pedagógica desde los espacios cotidianos de vida, es decir dando valor a las prácticas y conocimientos propios, lugar donde las epistemologías fronterizas, donde el pensamiento propio se encuentra actuando en un mundo con múltiples complejidades.

Quisiera por último mencionar un trayecto planteado que deja esta investigación, por un lado desde la indagación profunda de las lógicas de pensamiento que dan sentido a lo

panamazónico como escenario de encuentro y articulación entre las regiones, entre procesos que vienen desarrollándose, con sus dinámicas particulares, desde lo indígena, desde lo afro, desde lo ambiental o desde otras lógicas y parámetros que dan una perspectiva crítica a las condiciones del sistema, que permiten abrirse hacia la articulación de su agencia encontrando los elementos de encuentro y posibilidades de alimentación entre los procesos.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas, Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*. México, Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Bachelard, Gaston. *La Formación del Espíritu Científico*. México, Siglo XXI Editores, 1948.
- Balibar, Etienne. *De Bachelard a Althusser. El concepto de "Corte Epistemológico"*. En: *La Filosofía de las Revoluciones Científicas. Teoría y Praxis*. México, Ed. Grijalbo, 1977.
- Bejarano, Italina y Jesus Cañadas. *Forma Imaginarias y Comunicativas del Canto Ritual a Jesus de Nazareno en la Comunidad Negra de Bututo (Putumayo)*. Tesis de Etnoliteratura., Pasto, Universidad de Nariño, Florencia, Universidad de la Amazonía 1996.
- Bonilla, Víctor Daniel. *Siervos de Dios y Amos de Indios. El Estado y la misión Capuchina en el Putumayo* Bogotá, Ediciones Tercer Mundo, 1968.
- Cardenas, Miguel Eduardo (Coordinador). *Modernidad y Sociedad Política en Colombia*. Bogotá, Ediciones Foro Nacional por Colombia, 1993.
- Carrera Damas, Germán. *"La huella tenaz de un fundador". El culto a Bolívar*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá 1987.
- Castro, Santiago y Oscar Guardiola. *Geopolíticas del conocimiento o el desafío de "impensar" las ciencias sociales en América Latina*. En: *Pensar (en) Los Intersticios*. Colección pensar. Bogotá, Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 1999.
- Cátedra de Estudios Afrocolombianos, *Serie Lineamientos Curriculares*. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional. 2001.
- Cunin, Elizabeth. *Formas de Construcción y Gestión de la Alteridad. Reflexiones sobre "Raza" y "Etnicidad"*. En: *Estudios Afrocolombianos aportes para un estado del arte*. Memorias primer coloquio nacional de Estudios Afrocolombianos, Popayán universidad del Cauca, 2004
- Ferreter Mora. *Diccionario de Filosofía*. Madrid, Editorial Alianza, 1984.
- Foucault, Michael. *Un Diálogo sobre el Poder*. Madrid, Editorial Alianza. 1981.
- Foucault, Michael. *Las Palabras y las Cosas*. España, Editorial Planeta Agostini. 1984
- Freire, Paulo. *La Naturaleza Política de la Educación*. Barcelona, Editorial Planeta, 1994.

Giroux, Henry. *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires – Madrid, Amorrortu editores. 2003.

Granotti, José Arthur. *Epistemología y Política*. En: *Epistemología y Política. Crítica al Positivismo de las Ciencias Sociales en América Latina desde la racionalidad dialéctica*. Bogotá, Ed CINEP, 1980.

Guerrero, Carmen y Grupo Nuevo Ambiente. *Huerto Ecológico. Tarea Cotidiana de Vida*. Alto Putumayo. Biblioteca Ecoamazonía II. Investigación en el diálogo de saberes, construyendo cultura ambiental. Valle de Sibundoy. 2002

Guerrero, Carmen. *Reflexiones Alrededor de la experiencia de la Escuela Ambiental Panamazonía en el Municipio de Colón 1992 - 1997*. Tesis, Especialización en Administración Educativa, Pasto, Universidad de Nariño. Biblioteca Ecoamazonía I. Investigación en el diálogo de saberes, construyendo cultura en el interior de nuestro Valle. 2002

Hall, Stuart. *Significado, representación, ideología: Althusser y los debates posestructuralistas*. En: James Curran, David Marley y Valerie Walkerdine (comp.). *Estudios Culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de la identidad y el posmodernismo*. España Ed. Paidós. 1998.

Hobsbawm, Eric. *Inventando Tradiciones*. En: *Revista historia Social*. España N. 40, 2001.

Hoyos, Guillermo. *Sentido de la Reflexión Epistemológica sobre las Ciencias Sociales*. En: *Epistemología y Política. Crítica al Positivismo de las Ciencias Sociales en América Latina desde la racionalidad dialéctica*. Bogotá CINEP, 1980

Jacanamijoy, Mercedes y Clara Vivas. *La Mujer Inga y el Yagé*. Putumayo. Universidad de Nariño Maestría en Etnoliteratura, Sibundoy 1997

Laclau, Ernesto. *Política e Ideología en la teoría marxista. Capitalismo, populismo*. España Siglo XXI editores, 1978.

Mamian, Dumer. *Los Pastos en a Danza del Tiempo el Espacio y el Poder*. Pasto Ediciones Universidad de Nariño.. 2004

Maturana, Humberto. *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Chile Colección Hachette comunicación Ced. 1981.

Mignolo, Walter: *Historias Locales/ Diseños Globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid Ediciones Akal . 2003.

ONIC, Organización Indígena de Colombia. *Algunas Reflexiones en torno a la etnoeducación*. En: *Boletín de Antropología*. Vol 11. No 28. Medellín Universidad de Antioquia. 1997.

Osorio, Francisco. *Qué es Epistemología*. Conferencia. Chile, Universidad de Chile. Abril de 1998.

Ossenbach Sauter, Gabriela. *El Concepto de Emancipación Espiritual en el Debate sobre la educación en Hispanoamérica en la primera mitad del siglo XIX*. En: Noboa, Antonio. Para una historia de la Educación colonial. Sociedad Portuguesa de Ciencias de la Educación. Lisboa 1996.

Ossenbach Sauter, Grabiela. *La instauración de los sistemas de instrucción pública en hispanoamérica*. En: Poder y Control. N. 1, Madrid Universidad a Distancia, 1998.

Patiño, Patricia Enciso. *Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia, con Énfasis en Política Pública*. Bogotá Ministerio de Educación Nacional, Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales Subdirección de Poblaciones. 2004.

Pinilla, Alexis. *El Compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX*. En: Revista Colombiana de Educación. N 45. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. Segundo Semestre de 2003.

Pinzón Carlos Ernesto y Garay Gloria. *Inga y Kamsa, Tomo IV Geografía humana de Colombia Región Andina*. Colombia Biblioteca Virtual Banco de la República Biblioteca Luís Ángel Arango 1996.

Quijano, Aníbal “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Comp. Lander, Edgardo. Colección Secretaria Ejecutiva, Argentina. Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad de Buenos Aires, Julio de 2000.

Ramires De Jara, María Clemencia. “Discusiones y reflexiones sobre la etno-historia de los grupos indígenas Kamsá e Inga del Valle de Sibundoy”. *Mopa Mopa. Revista del Instituto Andino de Artes Populares IADAP*, Pasto. Universidad de Nariño, 1989.

Restrepo, Eduardo. *Biopolítica y Alteridad: Dilemas de las Colombias Negras*. En: Conflicto e Invisibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia. Eduardo Restrepo y Axel Rojas (ed). Popayán Universidad del Cauca. 2004.

Rivas Osorio, Pablo Pedro. *Educación y Cultura como Conflicto Político en Colombia*. En: Zea, Leopoldo (comp). Geopolítica de América Latina y el -Caribe. Instituto Panamericano de Geografía e historia. México Fondo de Cultura Económica. 1999.

Rojas, Alejandro. *Presentación del Segundo Congreso Nacional Universitario de Etnoeducación*. Popayán Universidad del Cauca. CEAD. 2000

Rojas, Axel y Castillo, Elizabeth. *Educación a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán Serie Estudios Sociales Colección Culturas y Educación. Universidad del Cauca. 2005.

Saldarriaga, Oscar. *Saber Pedagógico, sistema educativo e invención de lo social en Colombia (1870 - 1970)*. En: Castro, Santiago (Ed). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar. Universidad Javeriana. 2000

Silva, Renán. *La Educación en Colombia 1880-1930*. En: Nueva Historia de Colombia. Bogotá Editorial Planeta Tomo IV. 1989.

Taboada, Eva. *Construcciones imaginarias: Ritual Cívico e Identidad Nacional*. En: *Identidad en el imaginario nacional, reescritura y enseñanza de la historia*. México Instituto de Ciencias sociales y Humanidades, BUAP, El Colegio de San Luis, 1998

Terren, Eduardo. *Educación y Modernidad. Entre la Utopía y la Burocracia*. España Antropos y Universidad de la Coruña. 1999.

Walsh, Catherine. *Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial*. En: R. Grosfogel, N Maldonado Torres y J. Saldívar (eds.) *Coloniality of Power, Transmodernity and Border Thinking*, Durham, NC: Duke University Press, 2005

Walsh, Catherine. *Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad*. Ponencia presentada en el II Encuentro Multidisciplinario de Educación Intercultural. México CEFIA-UIC-CGEIB. 2004

Wallerstein, Immanuel. *La cultura como campo de batalla ideológico del Sistema Mundo moderno*. En: *Pensar (en) Los Intersticios*. Colección pensar. Bogotá Universidad Javeriana Instituto Pensar. 1999.

Zambrano, Carlos Vladimir. *Crisis de la Modernidad y Etnoeducación para la Crisis: Transformaciones del Sentido y del Modo de Pensar la etnoeducación*. Segundo Congreso Nacional Universitario de Etnoeducación. Popayán Universidad del Cauca. CEAD. 2000

Zuleta, Estanislao. *Educación y Democracia*. Fundación Estanislao Zuleta, Colombia. Hombre Nuevo Editores. 1era Ed 1995. 5ta Ed. 2001.